



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

RENATA FERREIRA DE SOUSA

**O AGIR DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: O
QUE DIZEM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

JOÃO PESSOA – PB

2014

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

RENATA FERREIRA DE SOUSA

**O AGIR DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: O
QUE DIZEM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Betânia Passos Medrado

João Pessoa – PB

2014

S725a Sousa, Renata Ferreira de.

O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem professores em formação inicial / Renata Ferreira de Sousa.- João Pessoa, 2014.

434f.

Orientadora: Betânia Passos Medrado

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHL

1. Linguística aplicada. 2. Interacionismo sociodiscursivo. 3. Trabalho docente. 4. Formação inicial. 5. Língua inglesa – relatórios de estágio supervisionado.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

RENATA FERREIRA DE SOUSA

**O AGIR DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO DE LÍNGUA INGLESA: O
QUE DIZEM PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística e Práticas Sociais. Linha de pesquisa: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Betânia Passos Medrado (UFPB)
(Orientadora/presidente)



Profa. Dra. Carla Lynn Reichmann (UFPB)
(Examinadora)



Profa. Dra. Angélica Araújo de Melo Maia (UFPB)
(Examinadora)

Data da aprovação: 27/03/2014

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles presentes ou ausentes que, de uma forma ou de outra, sopraram bons ventos na minha direção.

Aos meus pais que com muito amor e carinho cuidaram de mim e de meus irmãos, fazendo com que nada nos faltasse. Pai, obrigada por sempre acreditar em mim. Mãe, obrigada por sempre desejar o meu bem com suas preces constantes.

Agradeço aos meus irmãos, Lamark, Hérika, Danilo, Thaiana e Mateus que, no decorrer de todos esses anos, marcaram a minha vida, cada um à sua maneira, e influenciaram-me a tornar-me quem sou. À Hérika agradeço também pelo apoio e amor incondicionais; e à Thaiana por sempre me ouvir recitar as apresentações e por assisti-las em congressos.

A todos os meus amigos do peito que tornam a vida uma viagem cheia de cor e de brilho. Em especial, agradeço àqueles que fizeram parte direta e indiretamente da minha caminhada acadêmica: Karol, Raniere, Gabriela, Camila, Carlos, Elvis, Léo, Lino, Wagner, Luana, Débora. Principalmente, à minha amiga Rosyclea, companheira leal de todos os tempos, que comigo trilhou esse caminho até aqui e com quem divido essa alegria presente.

Aos professores da graduação que muito me influenciaram a partir de seu dizer e de seu fazer: Elizabeth, Ribamar, Genilda, Sandra, Felix, Anderson. Em especial, à Francieli pelo carinho, pelo respeito e pela atenção que sempre me dedicou desde os meus primeiros passos rumo à profissão docente.

Às professoras Carla Lynn Reichmann e Socorro Cláudia Tavares de Sousa, pela leitura minuciosa do nosso texto e pelas contribuições e sugestões dadas na fase de qualificação.

À professora Angélica Araújo de Melo Maia, por ter aceitado o convite para participar da banca de defesa do presente trabalho.

À minha orientadora, Betânia Passos Medrado, por ter me ajudado, pacientemente, nessa caminhada de aprendizado, de conflitos e de reconfigurações do saber.

Aos professores e funcionários do PROLING, por nos ajudar a trilhar esse caminho de descobertas com responsabilidade e dedicação.

Ao REUNI, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

Aos colegas do grupo GELIT, que proporcionaram debates instigantes sobre o ISD.

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar como as representações sobre o trabalho docente são construídas a partir do agir do professor regente e do agir do professor em formação nos relatórios de estágio. Nossa pesquisa se insere no grande panorama da Linguística Aplicada (LA) no que concerne ao caráter interdisciplinar, pois utilizamos o aparato teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que atribui à linguagem um papel fundamental para se entender o desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006; 2008; [1999]2009), como também os aportes teóricos das Ciências do Trabalho, tais como a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, [1999]2007), que, igualmente, norteiam nossas reflexões, estando alicerçadas nos pressupostos do programa teórico do ISD. Nosso *corpus* constitui-se de dezesseis relatórios produzidos por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado V do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba. Objetivamos, a partir do estudo desses textos, identificar como as representações do agir docente são evidenciadas nos relatórios a partir das prescrições e do real da atividade. Os dados nos mostraram que existe uma maior descrição e avaliação do agir do professor regente em detrimento do agir do professor em formação; que o trabalho prescrito pelo professor regente é quase sempre reconfigurado pelo professor em formação; e que o real da atividade do estagiário ainda é pouco evidenciado e discutido nos relatórios. O estudo aponta para uma necessidade de se implementar o encaminhamento fornecido pelo professor formador do estágio no sentido a favorecer discussões sobre o agir do professor em formação que revelem o real de sua atividade e para que o gênero acadêmico relatório de estágio seja entendido mais como um instrumento reflexivo e menos como uma ferramenta avaliativa.

Palavras-chave: Linguística Aplicada. Interacionismo Sociodiscursivo. Trabalho docente. Formação Inicial. Relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This study aims at analyzing how teachers in pre-service practice represent teaching in internship reports taking into consideration their own work and the in-service teachers' work. Our research is featured by the transdisciplinary approach of Applied Linguistics (AL) since it was adopted the views of the Sociodiscursive Interactionism (SDI) which conceives that language has a fundamental role in the understanding of human development (BRONCKART, 2006; 2008; [1999]2009), as well as the views of the Sciences of Work, such as the Activity Ergonomics (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) and the Activity Clinic (CLOT, [1999]2007), which are disciplines compatible with the former theory. Our data consist of sixteen reports written by students of the Supervised Internship V module of the undergraduate course of *Letras Inglês* (Modern Languages - English) of the Federal University of Paraiba. Our goals in analyzing these texts were to identify the representations of the teaching work in relation to how the prescriptions and the real activity were made explicit in the reports. These texts have shown that there is a more wide-ranging description and evaluation of the in-service teachers' work in relation to the pre-service teacher's; that the work prescribed by the in-service teacher is almost always reformulated by the pre-service teacher; and that the pre-service teachers' real activity is still sparsely discussed in the reports. The study reveals the need to implement the guidelines given by the supervised internship teacher in order to foster discussions about the pre-service teachers' work that unveils the real activity. The study also brings to light the need of having the supervised internship report as an academic genre to be understood more as a reflexive mechanism and less as an evaluation tool.

Key-words: Applied Linguistics. Sociodiscursive Interactionism. Teacher work. Initial training. English Language Supervised Internship reports.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - As camadas de Prescrição.....	48
Quadro 02 - Quadro metodológico de análise do ISD.....	51
Quadro 03 - Contexto físico de produção dos relatórios.....	54
Quadro 04 - Contexto sociossubjetivo de produção dos relatórios.....	55
Quadro 05 - Tipos de discurso.....	57
Quadro 06 – Perfil dos colaboradores da pesquisa	66
Quadro 07 – Investigação inicial sobre os relatórios.....	67
Figura 01 – Esquema do plano de pesquisa de Bronckart e colaboradores.....	42

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....	15
1.1 - Breve retrospectiva histórica do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores	15
1.2 - O estágio sob diversos olhares.....	23
1.3 - O gênero acadêmico relatório de estágio supervisionado.....	28
CAPÍTULO II- O AGIR DOCENTE A PARTIR DA ÓTICA DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO.....	37
2.1 - O agir humano nos textos.....	37
2.2 - Uma abordagem discursiva sobre o trabalho docente.....	44
2.3 - Procedimentos de análise propostos pelo ISD.....	50
2.3.1 - <i>O contexto de produção</i>	52
2.3.2 - <i>A infraestrutura textual</i>	55
CAPÍTULO III-PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.1 - Natureza da pesquisa e coleta dos dados.....	60
3.2 - Contexto de pesquisa.....	63
3.2.1 - <i>A pesquisadora</i>	64
3.2.2 - <i>Os colaboradores</i>	65
3.3 - Procedimentos e categorias de análise.....	67
CAPÍTULO IV – UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NOS/PELOS TEXTOS.....	70
4.1 - O nível organizacional dos relatórios.....	70
4.2 - As Representações.....	75
4.2.1 - <i>Representações do agir do professor-regente</i>	76
4.2.1.1 - <i>Instâncias de descrição e avaliação do agir</i>	77
4.2.1.2 - <i>Instâncias de reconfiguração</i>	82
4.2.2 - <i>Representações do próprio agir: a colaboração</i>	89
4.2.3 - <i>Representações do próprio agir: a regência</i>	93
4.2.3.1 - <i>O estagiário como agente</i>	93
4.2.3.2 - <i>O estagiário como ator</i>	99
4.2.3.2.1 - <i>Instâncias de descrição</i>	100
4.2.3.2.2 - <i>Instâncias de reflexão</i>	103
4.2.3.2.3 - <i>Instâncias de reconfiguração</i>	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	121
ANEXO A - Programa da disciplina de estágio Supervisionado V.....	128
ANEXO B - Roteiro para elaboração do relatório de estágio.....	130
ANEXO C - Questionário.....	132
ANEXO D - Certidão do comitê de ética	133
ANEXO E - Relatórios.....	134

INTRODUÇÃO

A Linguística Aplicada (doravante LA) é um campo de estudos que vem se modificando, tanto em relação aos seus objetivos de pesquisa quanto às metodologias empregadas, passando do foco de pesquisas sobre métodos e abordagens de ensino para contextos além da sala de aula, como o hospitalar e o jurídico, desembocando na necessidade de estudos interdisciplinares (MOITA LOPES, 2009). Diante disso, diversos pesquisadores brasileiros vêm fomentando discussões e debates e contribuindo para o crescente desenvolvimento desse campo de investigação. Dentre eles, podemos citar: Kleiman (2001, 2005), Celani (2004, 2005, 2010), Almeida Filho (2005), Fabrício (2006), Moita Lopes (2006, 2009), entre outros.

Pesquisadores como Moita Lopes, por exemplo, afirmam a necessidade de uma LA que tenha como objetivo central “a problematização da vida social, na intenção de compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial” (2006, p. 102). Ampliando essa noção de LA, Fabrício (2006, p. 60) concebe as “questões de linguagem como questões políticas”, pois estudar as práticas sociais através da linguagem é dizer algo sobre essa realidade, é se posicionar. Diante dessas perspectivas, uma LA que seja *indisciplinar* ou *mestiça* (MOITA LOPES, op. cit.) é mobilizada para dar conta das necessidades do mundo atual. Para tanto, a interdisciplinaridade se faz necessária, já que, conforme Moita Lopes (op. cit., p. 96), “se quisermos saber sobre linguagem e vida social nos dias de hoje, é preciso sair do campo da linguagem propriamente dito: ler sociologia, geografia, história [...]”.

É nesse panorama *indisciplinar* que nossa pesquisa se insere, pois temos como eixo norteador de nosso estudo a relação entre linguagem e trabalho educacional, que é embasada pelo programa teórico do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, [1999] 2009) que confere à linguagem um papel decisivo para se entender o desenvolvimento humano, vinculando-se a estudos oriundos de outras áreas do conhecimento que não estão necessariamente associados à Linguística, como as Ciências do trabalho, notadamente a Clínica da Atividade (CLOT, 2007) e a Ergonomia (AMIGUES, 2004). Podemos dizer que a emergência desses estudos na área da LA deu-se pela necessidade de se entender o que compreende, de fato, o trabalho do professor, uma vez que, nos estudos sobre ensino e aprendizagem, o foco dos debates esteve relacionado ou à competência dos alunos ou ao aprimoramento dos professores para a promoção de estratégias de melhoria do desempenho dos discentes. Assim, estudos mais recentes (ABREU-TARDELLI, 2006; MACHADO, 2007;

TOGNATO, 2009, dentre outros) na LA, orientada pelo ISD, redirecionam esse foco e passam a analisar e interpretar o trabalho docente em situação real. Desse modo, o estudo do real da atividade¹ devolve à docência a complexidade que a caracteriza, pois, segundo Clot (2007, p. 116), “[...] a atividade é uma prova subjetiva em que cada um enfrenta a si mesmo e aos outros para ter uma oportunidade de conseguir realizar aquilo que tem a fazer”.

Dessa forma, nossa pesquisa partilha da perspectiva de tentar compreender as práticas sociais por meio da linguagem e, juntamente com os estudos que relacionam linguagem e trabalho, tentar levantar a ponta do véu que encobre o que determina o real do trabalho do professor, pois este é repleto de conflitos no tocante à realização do que foi planejado, tendo em vista aquilo que se apresenta enquanto prescrições e impedimentos. Além disso, nosso estudo também corrobora a premissa de Moita Lopes (2006, p. 100) no que concerne à “inadequação de formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que a vivem”, pois acreditamos que, por nossa pesquisa se centrar nas representações² sobre o trabalho docente de professores em formação inicial, no âmbito do estágio supervisionado, as vozes desses professores devem ser ouvidas para podermos entender como esse momento da formação está sendo realizado e compreendido pelos estagiários, o que nos dará subsídios para acessarmos uma concepção de estágio supervisionado e de trabalho docente.

Em consonância com a voz de Fabrício (2006), ao destacar alguns dos aspectos relativos à metodologia em LA, deve ser enfatizado o questionamento sobre “a relevância social da temática e dos objetivos gerais de nossos estudos, tendo em vista os atores sociais que vivenciam as práticas envolvidas no fenômeno a ser focalizado (2006, p.59)”. Assim, em relação à relevância social da temática em questão e ao objetivo geral da presente pesquisa, sublinhamos que, através da leitura de nosso trabalho, os professores formadores, os regentes e os próprios estagiários, além dos participantes da atual pesquisa e daqueles outros que poderão lê-la, consigam reconfigurar seu agir, a partir da compreensão das representações sobre o trabalho docente e pela tomada de consciência sobre essas concepções, fazendo com que esses professores possam posteriormente ressignificar ou reconceptualizar sua atividade.

É importante registrar que nosso trabalho está vinculado às pesquisas do GELIT - Grupo de Estudos em Letramentos, Interação e Trabalho, (UEPB-CNPq), o qual é composto por pesquisadores em nível de iniciação científica, mestrado, doutorado e pós-doutorado. O grupo possui duas vertentes de trabalhos e pesquisas que estão inscritas no aparato

¹ Esse termo será discutido na seção 2.2.

² O conceito de *representação* será detalhado na seção 2.1.

epistemológico e metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD); uma relacionada a práticas de letramento voltadas para ações de linguagem compartilhadas por discentes e docentes por meio da interpretação dos seus textos-discursos, assim como também de ações de linguagem traduzidas em textos jurídicos e geradas por sessões de psicanálise; e outra associada à análise das situações de trabalho docente tomando por base, além do ISD, as Ciências do Trabalho, como a Clínica da Atividade e a Ergonomia. É nesta última linha de pesquisa que este trabalho se encontra inserido, uma vez que a análise das representações dos professores em formação inicial sobre o trabalho docente é o objetivo principal desta pesquisa.

Nessa perspectiva, acreditamos que essas representações começam a ser construídas antes mesmo da entrada dos alunos no curso de Letras e vão se redefinindo à medida que eles vão confrontando suas representações iniciais com as que constroem ao longo do curso e durante a formação continuada ou em serviço. Nessa linha, aprender a ensinar também pode se constituir como uma atividade que tem seu início antes mesmo da formação inicial do professor e que o acompanha por toda sua vida profissional. No entanto, destacamos a importância da formação primeira que acontece na Universidade, pois, é no decorrer do curso de licenciatura que os futuros docentes são apresentados, de maneira sistemática, às formas de fazer pedagógico, assim como também aos diversos gêneros textuais que juntos contribuem, de alguma maneira, para a aprendizagem do futuro profissional docente. Diversos pesquisadores na área da LA têm se debruçado sobre o estudo da formação inicial de professores de línguas no Brasil, como Kleiman (2005; 2006), Gimenez e Pereira (2007), Cristovão (2012), Medrado (2012) e também na área da educação como André (2001) e Lüdke (2009) que, a partir de suas pesquisas, revelam a complexidade desse período para aqueles que realizam os primeiros passos rumo à atividade profissional.

O estágio supervisionado constitui-se em um momento fundamental no período de formação inicial, pois através dele os futuros professores passam a aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos e práticos da futura profissão. Diante disso, vários trabalhos, como os de Bueno (2009), Gonçalves (2011), Fontana (2011), Rodrigues (2011), Pimenta e Lima (2012), Gimenez (2012), Reichmann (2012), Freudenberger (2011; 2012) têm sido publicados no sentido de desvelar as características e implicações do estágio em virtude de seu potencial formativo.

Levando-se em consideração os trabalhos mencionados na área de formação inicial e estágio supervisionado, este estudo pretende contribuir com e fomentar espaços de discussões sobre o período formativo de docentes, tomando como ponto de partida as representações

sobre o agir docente que os professores em formação inicial apresentam em uma das práticas de linguagem desenvolvidas durante a graduação. Tendo isso em mente, analisamos as representações sobre o agir do professor regente e as próprias ações dos estagiários que são tematizadas nos textos do gênero textual relatório de estágio.

Sendo assim, investigamos dezesseis relatórios produzidos por alunos do curso de Letras/Inglês da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, para a disciplina de Estágio Supervisionado V, no período de 2012.³ A opção por estudar os relatórios do Estágio Supervisionado V está associada à questão deste período se constituir como o primeiro estágio de intervenção junto à escola-campo, no currículo em foco, apresentando-se como um período de confrontação de alguns professores em formação em relação aos seus conhecimentos e às suas experiências no tocante à sala de aula. A escolha dos relatórios para compor o *corpus* de nossa pesquisa se deu pelo fato de que tomamos esse gênero acadêmico como sendo composto por inúmeras representações sobre o contexto escolar, sobre o ensino de Língua Estrangeira e, sobretudo, sobre o trabalho docente. Essas representações sobre o trabalho docente, muitas vezes, se apresentam de forma lacunar e limitada ao contexto de sala de aula, fazendo com que os professores em formação não evidenciem, em seus relatórios, uma concepção mais ampla sobre a atividade docente que considere tanto o real do trabalho quanto sua natureza prescritiva⁴.

Para este trabalho, levamos em consideração os estudos já realizados sobre relatórios de estágio na área da LA, como os de Lopes (2007), Leurquin (2008; 2013), Rodrigues (2011), Silva (2012), Melo (2012), entre outros, os quais ainda clamam serem muito escassas as pesquisas voltadas para esse gênero textual na formação inicial de professores de línguas.

Para dar conta do estudo do agir por meio de textos, adotamos os pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), pois este quadro teórico tem como foco de análise o agir humano através das práticas de linguagem (BRONCKART, 2006, 2008, [1999]2009; BRONCKART e MACHADO, 2004). Levando-se em consideração os estudos sobre o trabalho realizados por outras áreas de pesquisa, tomamos as Ciências do Trabalho, tais como a Ergonomia da Atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e a Clínica da Atividade (CLOT, [1999]2007), como sendo também norteadoras de nossas reflexões e que dialogam com os pressupostos do programa teórico do ISD.

³ Devemos destacar que após a implementação do novo currículo de Letras em 2007 o eixo do estágio supervisionado passou a ser responsabilidade do Curso de Letras/DLEM.

⁴ Essas considerações em relação a uma concepção lacunar sobre a atividade docente por parte dos estagiários são frutos de discussões que foram realizadas em um trabalho de conclusão de curso (TCC) realizado por nós, em 2011, intitulado: "O professor fez algo que eu nunca tinha visto antes": A docência através do dizer de graduandos em relatórios de estágio.

Nossa investigação é guiada, a partir desse panorama de discussões sobre o trabalho docente, pelas seguintes questões de pesquisa:

- Em que medida as prescrições do trabalho educacional e suas possíveis reconfigurações são evidenciadas nos relatórios de estágio?
- Até que ponto os professores em formação inicial revelam o real da atividade das suas vivências na escola-campo na produção dos relatórios de estágio?
- Como as representações do agir docente são construídas nos relatórios tendo em vista as prescrições e o real da atividade?

Com a elaboração das questões de pesquisa, e propondo-nos a incitar discussões sobre o contexto de formação de professores de línguas, acreditamos poder alcançar o objetivo geral da nossa investigação, que é *analisar como as representações sobre o trabalho docente são construídas a partir do agir do professor regente e do agir do professor em formação nos relatórios de estágio*.

Assim, no sentido de atingir o objetivo geral, elaboramos objetivos específicos para orientar nossas análises, quais sejam:

- Identificar as prescrições do trabalho educacional e suas possíveis reconfigurações evidenciadas em relatórios de estágio.
- Descrever como, na produção dos relatórios de estágio, os professores em formação inicial revelam o real da atividade das suas vivências na escola-campo.
- Analisar as representações do agir docente explicitadas nos relatórios de estágio, a partir das prescrições e do real da atividade.

Para alcançar os objetivos propostos, estruturamos o presente trabalho da seguinte forma: no primeiro capítulo, deter-nos-emos nos estudos teóricos acerca da formação inicial e do estágio supervisionado através de um breve histórico sobre as mudanças e permanências da legislação nacional; apresentamos, também, diversas perspectivas sobre a formação, incluindo a produção escrita envolvendo o gênero acadêmico relatório de estágio. No segundo capítulo, exibiremos um panorama geral do agir humano a partir dos aportes teóricos do ISD e das Ciências do Trabalho. No capítulo seguinte, exporemos o percurso metodológico de nossa investigação para, no capítulo subsequente, apresentarmos nossas discussões e análises acerca das representações do trabalho docente construídas pelos professores em formação inicial por meio dos relatórios de estágio.

Tendo em vista o nosso propósito com este estudo, acreditamos que a investigação dos relatórios pode contribuir para se apreender como os professores em formação inicial estão

compreendendo este período de formação, ou seja, como estão configurando o trabalho docente por meio de textos na licenciatura em Letras Estrangeiras Modernas da UFPB. Desse modo, este trabalho pode interessar a todos aqueles envolvidos com a formação inicial, direta ou indiretamente, como os professores do curso de graduação em Letras, o professor regente da escola-campo e os professores em formação inicial.

CAPÍTULO I - PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Neste capítulo, discutiremos, primeiramente, o percurso histórico dos cursos de formação de professores, assim como o lugar do estágio nessa formação para, em seguida, apresentarmos algumas considerações sobre a produção escrita do gênero acadêmico relatório de estágio.

1.1 Breve retrospectiva do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores

Nesta seção, apresentaremos um panorama sobre o surgimento e a implantação do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no Brasil. Nesse sentido, iniciamos observando que, até o final da década de 30 e início de 40 do século passado, a questão da formação de professores era desvinculada de uma formação na Universidade, pois, só a partir de 1939, através do Decreto Lei nº. 1190/39, é que se observa a criação da Faculdade Nacional de Filosofia, que se destinava a preparar professores para o ensino secundário e normal (RODRIGUES, 2011). Tal decreto também instituía que, ao final do curso de bacharelado, com duração de três anos, o acadêmico tinha a alternativa de fazer mais um ano de curso de Didática para, então, receber o título de licenciado, um esquema que foi denominado de “3+1” (três mais um) (op. cit.). Assim, antes da implantação desse decreto, verificamos em relação à preparação de professores que

antes que se fundassem escolas especificamente destinadas à formação de pessoal docente, encontra-se nas primeiras escolas de ensino mútuo⁵ a preocupação não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método. Essa foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, que aliás seria retomada pelo estabelecimento de ‘professores adjuntos’⁶ (TANURI, 2000, p. 63).

Assim, diante dessa abordagem da prática como sendo norteadora da formação docente tanto pelo *método mútuo* quanto pelo sistema de *professores adjuntos*, vemos nascer, nos

⁵Conforme Guedes e Schelbauer (2010), “no ensino mútuo, um professor instruía os monitores para que estes atendessem aos demais alunos da classe. O professor ensinava o método, treinava os monitores para conduzirem os outros alunos. Dessa forma, considerava-se como uma iniciativa de formação de professores, assim se apresenta o que chamamos de formação na prática ou treinamento em serviço: ao mesmo tempo, o aluno atuava como monitor, e era treinado para o ofício de mestre” (p. 233).

⁶ O sistema de formação de professores adjuntos, de inspiração austríaca e holandesa, “consistia em empregar aprendizes como auxiliares de professores em exercício, de modo a prepará-los para o desempenho da profissão docente, de maneira estritamente prática, sem qualquer base teórica” (TANURI, 2000, p. 65).

primeiros anos da República, a primeira Faculdade Nacional de Filosofia que, apesar de possuir a separação dos conteúdos curriculares para bacharelado e licenciatura em 3+1, apresentou um diferencial em realizar a formação do professor em nível superior.

Nesse panorama de discussões sobre a formação de professores, percebemos que, até a implantação da Lei Orgânica do Ensino Normal pelo Decreto Lei nº. 8530/46, cada Estado tinha autonomia para gerir os cursos de formação docente de forma particular, sendo apenas após esse decreto que se verifica um currículo único para cada Estado, que passa a ser estruturado em 1º e 2º ciclos (RODRIGUES, 2011). O primeiro ciclo - designado de Escolas Normais Regionais – era consagrado ao curso de formação de regentes para o ensino primário, possuindo uma duração de quatro anos. Esse ciclo apresentava uma estrutura curricular com predominância de disciplinas de cultura geral em detrimento de disciplinas de formação especial, como as de Psicologia, Pedagogia, Didática e Prática de Ensino, sendo estas ofertadas apenas no último ano do curso (ANDRADE e RESENDE, 2010). Entretanto, o curso Normal do 2º ciclo, com duração de três anos, oferecia um currículo mais diferenciado e especializado, incluindo: Biologia Educacional, Psicologia Educacional, Metodologia do Ensino Primário, Sociologia Educacional, História e Filosofia da Educação, sendo a Prática de Ensino ofertada no último ano do curso (op. cit.).

Como já sugerido pelo esquema “3+1”, o Decreto-Lei de 26 de Março de 1946 parece manter uma grade curricular no sentido de se equiparar aos tipos de conhecimentos concernentes às modalidades de bacharelado e licenciatura, uma vez que os alunos estudavam juntos nos três primeiros anos de curso, pois o componente curricular até esse momento era o mesmo (RODRIGUES, 2011). Já os estudantes que desejassem o diploma de licenciatura só receberiam uma formação didática, teórica e prática, a partir do 4º ano, o que demonstra a separação entre estudos teóricos voltados para o bacharelado e os estudos voltados para a formação docente (op. cit.).

A partir do final da década de 50 e início dos anos 60, observamos um movimento para tentar gerar uma modificação nos cursos de formação docente no tocante ao distanciamento entre formação teórica e prática, pois vimos que, apenas ao final do curso de bacharelado, os alunos poderiam escolher estudar mais um ano para se tornarem professores. Assim, após o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024, de 20/12/1961 - que garantiu uma maior autonomia curricular para cada Estado, foi proclamado o Parecer CFE 292/62 que definiu, pela primeira vez, a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época, uma vez que, antes da

publicação desse Parecer, a Prática de Ensino não era obrigatória, sendo entendida como tema de um programa ao invés de ser considerada um objeto mínimo curricular (ANDRADE e RESENDE, 2010). Esse Parecer também fundou a carga horária das disciplinas de formação pedagógica que deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos cursos, ou seja, a carga horária da formação didática seria pelo menos de um semestre. No entanto, constatamos a mesma dicotomia entre estudos sistematizados e estudos orientados para a prática docente, pois sete semestres eram destinados para a formação teórica dos conteúdos curriculares e, em apenas um deles, o estudo da atividade docente era preconizado. Conforme Carvalho (1985 apud op.cit.), o estágio supervisionado sendo realizado no último ano do curso significou, por um longo período, o momento em que o licenciando teria que aprender a “aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade”(p. 237).

Em detrimento do Golpe Militar ocorrido em 1964, observamos uma mudança radical em relação ao que vinha sendo proposto para os cursos de formação docente, uma vez que passa a ser preconizada, durante este período, uma formação técnica voltada para a profissionalização. Assim, com a Lei n. 5962/71, cria-se a habilitação profissionalizante de 2º grau que possibilitou ao estudante fazer o curso de graduação em três anos, sendo apenas nos dois últimos que as disciplinas específicas de magistério eram cursadas. Em relação a essa habilitação profissionalizante, Oliveira (1994 apud RODRIGUES, 2011) aponta que

seria formado, em curto espaço de tempo, um bom contingente de professores disponíveis à expansão do ensino público, o que provoca uma desvalorização das profissões relativas ao magistério, decorrente de uma política expansionista que não visava à qualidade e sim à quantidade (p. 20).

Desta forma, vemos que a questão política de se expandir o ensino público não estava associada a uma melhoria na qualidade dos cursos de formação, como era o intuito das resoluções anteriores, mas a uma questão de aumento do número de profissionais do ensino para atuarem no mercado.

Levando-se em consideração esse novo paradigma vinculado ao contexto político brasileiro, o Parecer CFE 349/72 é aprovado. Sobre a Didática e a Prática de Ensino, encontramos no Parecer a seguinte assertiva:

A **Didática** fundamentará a Metodologia do Ensino, sob o tríptico aspecto: de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à **Prática de Ensino** e com ela identificando-se a partir de certo momento. Essa prática deverá desenvolver-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a Metodologia responder as indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino

tem que respeitar o lastro teórico adquirido nos estudos da Metodologia (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972) (Grifos no original).

Conclui-se, deste modo, que a Prática de Ensino deveria ser conduzida pela Didática e realizada sob a forma de estágio supervisionado nas escolas-campo. Percebemos, ainda, através desse Parecer, a formação do professor como estando relacionada apenas às disciplinas pedagógicas, ao afirmar que a Metodologia deveria responder às indagações que poderiam surgir na Prática de Ensino.

Ainda em relação à Prática de Ensino e à Didática, fica mais claro, após a proposição a seguir, retirada do mesmo Parecer, a relação existente entre as duas:

Com relação à Prática de Ensino, o aluno-mestre, por meio de atividades diversas e observações diretas, compreenderá a estrutura, organização e funcionamento da Escola de 1.º Grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá, ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitantemente e posterior à Didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras, **por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática**, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz (BRASIL, PARECER CFE nº. 349/1972) (grifo nosso).

Conforme as palavras destacadas, vemos que fica a cargo da Didática a parte teórica da formação docente e a Prática de ensino fica restrita à parte mais prática do curso, com as observações, o aprendizado de técnicas, o desenvolvimento de atividades relativas à futura profissão durante o estágio na escola-campo etc., pois o documento sugere que a vantagem de se realizar a Prática de Ensino simultaneamente à Didática consiste em “manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática”. Desse modo, constatamos novamente a questão da desagregação entre teoria e prática, já apontada desde o Decreto Lei nº. 1190/39, pelo esquema “3+1”.

Ao final da década de 80 e início dos anos 90, percebemos uma valorização do ensino direcionado à formação docente, tanto por meio da obrigatoriedade do estágio supervisionado quanto pelo aumento da carga horária dessa disciplina. Outro aspecto notório desse período é o desenvolvimento de uma formação que tinha como pauta a condução da articulação de atividades práticas e teóricas através de uma redefinição do conceito de prática.

Pela Constituição de 1988, assim como também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, constatamos uma tentativa de valorização do magistério

cujo padrão de qualidade deveria estar dirigido à formação dos profissionais do ensino. Por meio do Art. 62 da LDB, vemos a preocupação em se promover a formação de professores nas universidades para atuarem na educação básica:

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

Logo, notamos uma maior atenção dos responsáveis pela promoção de leis e orientações para a melhoria da educação, pensando-se na consistência de um ensino superior de qualidade para a formação docente. Com relação ao tempo destinado à prática de ensino, o Art. 65 dispõe que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”. No entanto, ainda permanece clara a desarticulação entre modelos teóricos e práticos para a formação do futuro profissional da educação. Só a partir da superação desses modelos e de uma redefinição do que se espera que um currículo de formação docente deva consagrar, é que se podem fornecer as bases para formar um profissional com capacidade de atuar no campo de trabalho após um curso de licenciatura.

É interessante observar como o Parecer CNE/CP 9/2001 sugere uma modificação para o conceito de prática até então evidenciado nas legislações anteriores. Assim, lemos no documento:

uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio em que se exercita a atividade profissional.

Deste modo, verificamos uma mudança sobre o conceito de prática até então vigente, que era vislumbrado, na verdade, como um divisor de águas entre os estudos teóricos e a prática durante o estágio supervisionado. De acordo com o Parecer, “A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o único espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP9/2001, p.23), ou seja, novamente, observamos a nova ideia de prática sugerida pelo Parecer em que esta deve ser vista enquanto reflexão, estando presente tanto na sala de aula da escola-campo quanto na sala de aula das Universidades. Deste modo, conforme Andrade e Resende (2010),

o planejamento e a execução das práticas no estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de uma tarefa para toda a equipe de formadores, e não apenas para o ‘supervisor de estágio’ (p. 240).

Refletir sobre a realidade da atividade educativa se torna, assim, uma tarefa do curso de formação de professores, das licenciaturas como um todo e, não apenas uma competência do professor supervisor do estágio.

Nessa perspectiva, observamos com o Parecer CNE/CP 28/2001 uma ampliação do tempo de duração destinado à prática de ensino:

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas (BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001, p10.)

No mesmo Parecer, há uma justificativa para esse aumento de um terço da carga horária da prática de ensino, em virtude da compreensão de que “a prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, Parecer CNE/CP28/2001, p. 09). Assim, a prática deve ser imbuída de teoria e a teoria deve embasar e dar sentido a essa atuação, sendo o estágio supervisionado um período oportuno para que o estagiário possa presenciar a situação real de trabalho, a dinâmica escolar, a elaboração do projeto pedagógico, o momento de matrículas e/ou como ocorre a organização das turmas, tendo a supervisão e o acompanhamento de um professor mais experiente, e a oportunidade de poder relacionar a sua atuação profissional à prática atravessada por teorias.

Seguindo a mesma concepção de prática do Parecer anterior, em 18 de Fevereiro de 2002 é aprovada a Resolução CNE/CP nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Podemos perceber essa questão da prática enquanto reflexão sendo reforçada e reiterada no Art.12. e no Art.13., a seguir:

Art. 12. §1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

O estágio é apresentado como um momento oportuno para o exercício da ação-reflexão-ação, sendo privilegiada, concomitantemente, a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas.

Em 19 de Fevereiro de 2002, é aprovada a Resolução CNE/CP nº 2/2002 que instituiu que a carga horária dos cursos de formação de professores de educação básica, em nível superior, seria de duas mil e oitocentas horas, estando organizadas em: quatrocentas horas de prática como componente curricular; quatrocentas horas para o estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; mil e oitocentas horas para conteúdos curriculares; e duzentas horas para atividades acadêmico-científicas. De acordo com Pimenta e Lima (2012), há um retrocesso nessa distribuição da carga horária do curso de formação. Segundo as autoras, essa organização da carga horária mantém a fragmentação entre teoria e prática. Julgamos que a desproporção do número de horas de mil e oitocentas horas para conteúdos curriculares em relação ao restante do curso possa ter levado as autoras a acreditarem nesse retrocesso, pois essa discrepância se configuraria como um indício de uma valorização dos conteúdos de natureza científica em detrimento dos conhecimentos para a formação do professor vivenciados no momento de estágio como, por exemplo: a atividade de ensino, o contexto escolar, a realidade da profissão e as dificuldades reais dos professores em sala de aula.

Corroborando a proposição de Pimenta e Lima (op. cit.) citada anteriormente, a 7ª edição da LDB/96 de 2012 parece manter a desarticulação entre teoria e prática, o que sugere um retorno às legislações anteriores à Resolução CNE/CP nº 1/2002, que apontavam que a prática enquanto conhecimento que propicia a reflexão não deveria ser alvo apenas do estágio supervisionado, mas que é parte integrante de todo o curso de formação. Sobre a formação docente, lemos no documento:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos

objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

Desta forma, a partir da última edição da LDB/96, verificamos a questão da desagregação entre teoria e prática nos cursos de formação sendo reiterada pelo fato de o momento do estágio ser considerado favorecedor da associação entre as teorias estudadas anteriormente no curso e a prática vivenciada no estágio supervisionado (conferir palavras destacadas). Também visualizamos essa mesma fragmentação entre teoria e prática no que consta na Lei. 11.788 de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, em seu Art.10 e apresenta a divisão da carga horária do estágio de acordo com as diferentes modalidades de ensino, ao apontar que há cursos que alternam teoria e prática a partir de aulas presenciais e da vivência no estágio (conforme as palavras destacadas).

Art. 10. A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

§ 1º O estágio relativo a cursos que alternam teoria e prática, nos períodos em que não estão programadas aulas presenciais, poderá ter jornada de até 40 (quarenta) horas semanais, desde que isso esteja previsto no projeto pedagógico do curso e da instituição de ensino.

§ 2º Se a instituição de ensino adotar verificações de aprendizagem periódicas ou finais, nos períodos de avaliação, a carga horária do estágio será reduzida pelo menos à metade, segundo estipulado no termo de compromisso, para garantir o bom desempenho do estudante.

Ao longo da presente discussão, pudemos constatar algumas alterações legais que dizem respeito ao campo formativo através de resoluções, pareceres, leis e diretrizes curriculares nacionais. Vemos que, de acordo com cada momento histórico do País e com a situação da educação em cada um desses momentos, novos regulamentos vão sendo formulados na tentativa de se promover um avanço nas lacunas existentes. Contudo, percebemos que ainda permanece uma concepção de estágio supervisionado como um espaço que proporciona um elo entre teoria e prática no curso de formação de professores. Não obstante, parece-nos que caberia à orientação do curso e aos professores o encaminhamento de tornar a prática como componente curricular e, por conseguinte, a promoção da articulação de todas as disciplinas do curso de formação, tal qual reza o Parecer CNE/CP 9/2001.

1.2 O estágio sob diversos olhares

Nesta seção, abordaremos como o estágio supervisionado é concebido a partir da ótica de estudiosos como Fontana (2011), Rodrigues (2011), Pimenta e Lima (2012), Gimenez (2012) e Reichmann (2012), Freudenberg (2011; 2012), dentre outros, e sobre como as disciplinas de estágio podem ou devem ser organizadas, estruturadas e gerenciadas.

Iniciaremos nossa discussão a partir dos modelos de estágio que têm sido adotados ao longo dos anos para a formação de professores, segundo Pimenta e Lima (2012): (a) o estágio como imitação de modelos; (b) o estágio como instrumentalização técnica; (c) o estágio como debate entre teoria e prática; e (d) o estágio como pesquisa.

Conforme Pimenta e Lima (2012), a primeira concepção de estágio é denominada de ‘artesanal’ por alguns autores, pois seria caracterizado pela formação do professor a partir da imitação de modelos. As autoras destacam que o estágio, nessa perspectiva, se destina à observação dos professores em aula e à imitação de suas práticas e, por conseguinte, no momento do estágio de intervenção, a “observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar” (op. cit., p.36). É nesse tipo de estágio que vemos a questão da reflexão e da análise crítica da esfera educacional sendo deixada de lado, pois os professores em formação devem imitar seus mestres, modelos exemplares, e realizar a atividade docente como se todos os contextos escolares fossem iguais.

A segunda concepção de estágio está relacionada à abordagem da aplicabilidade técnica, uma vez que, nessa perspectiva, este seria o momento de aplicar as técnicas, abordagens e métodos aprendidos e transpô-los para a sala de aula. Entretanto, sabemos que cada realidade escolar é diferente e que cada sala de aula possui sua heterogeneidade de

alunos com diferentes idades e graus de aprendizagem. Desse modo, o emprego de técnicas sem o componente reflexivo nega a existência de (vários) contextos escolares diferenciados. Abordando essa questão da aplicabilidade técnica, Pimenta e Lima (2012) afirmam que, neste caso,

a habilidade que o professor deve desenvolver é saber lançar mão adequadamente de técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas (p. 38-39).

Em relação à terceira visão de estágio, as autoras afirmam que existe a necessidade de se explicitar que a atividade de estágio é, na verdade, teoria e prática, ou seja, uma não exclui a outra, ao contrário, a prática deve estar fundamentada em teorias que a respaldem e a orientem, assim como também a teoria deve ser estudada levando em conta a atividade profissional docente.

O último modelo de estágio diz respeito ao estágio como aproximação da realidade educacional através da atividade de pesquisa. De acordo com as autoras, “o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, sendo objeto da práxis” (op. cit., p. 45). Nessa linha, a pesquisa no estágio possibilitaria que os estagiários pudessem investigar o contexto da escola-campo para obterem uma visão mais ampla do contexto educacional onde o estágio se realiza, assim como também favoreceria aos estagiários poderem problematizar as situações que observam (PIMENTA e LIMA, 2012).

Alinhando-nos às palavras de Pimenta e Lima, percebemos que o estágio não se objetiva a uma mera transposição de saberes, em que se aplicam técnicas e estratégias para o gerenciamento das aulas, ou seja, o estágio não pode ser entendido como o momento de se unir teoria, estudada anteriormente pelas disciplinas que compõem a grade curricular do curso, e prática, mas deve ser visto como um lugar de construção de novos conhecimentos sobre a atividade de ensino. Corroborando essa visão, Bellochio e Beineke (2007) afirmam que

[...] o estágio supervisionado não pode ser tomado como uma etapa em que o aluno transpõe os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial formal para a prática. Deve constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área

(BELLOCHIO e BEINEKE, 2007apud BARROS; SILVA; VASQUEZ, 2011, p. 517).

Nesse cenário de discussões sobre o estágio supervisionado, podemos afirmar que nossa concepção de estágio parte do princípio de que este consiste em um período de construção de novos conhecimentos sobre a atividade docente; de confirmação ou refutação de crenças internalizadas sobre o ensino e o ambiente educacional; de reflexão crítica sobre os estudos teóricos realizados ao longo do curso e durante a própria disciplina de estágio, bem como sobre a experiência prática vivenciada na escola onde ocorre a intervenção.

A nosso ver, esse é, então, um período em que se figura, ao mesmo tempo, a experiência de ensinar e a experiência de aprender a ensinar, com todos os aspectos relacionados a essa profissão, a saber: as dificuldades que se apresentam durante as aulas ministradas pelos professores em formação; a inexperiência da vivência em sala de aula enquanto professor, gerando nervosismo nos estagiários em função dessa falta de conhecimento sobre a situação de trabalho; a mobilização das capacidades do sujeito professor, isto é, capacidades intelectuais, emocionais, cognitivas, físicas etc. para a feitura e o gerenciamento de uma sala de aula; e a tentativa constante de se promover um espaço favorável à aprendizagem dos alunos. Enfim, é um período repleto de experiências, de representações sobre o ensino e a aprendizagem, de possíveis reconfigurações do agir educacional. Assim, o estágio não é, para nós, a união entre uma teoria anteriormente estudada e desvencilhada da prática profissional, mas a experiência da teoria sendo atravessada pela prática e esta sendo embasada pela teoria.

O estágio constitui-se, também, como um momento oportuno para o compartilhamento desses novos saberes sobre o fazer docente entre os estagiários, e entre estes e os professores formadores, de forma que essa partilha pode ocorrer no sentido de beneficiar o debate sobre o que obstrui ou impede a realização do trabalho do estagiário na escola-campo e como eles lidam com as prescrições externas no gerenciamento de suas aulas. Assim, o estágio pode apresentar-se como um espaço que deve favorecer (re)configurações do agir docente, bem como (re)conceitualizações do fazer pedagógico.

Ainda podemos caracterizar o estágio a partir das visões dos atores envolvidos nesse período, a saber: os professores formadores, os professores regentes e os professores em formação. Conforme Fontana (2011), cada um desses atores representa esse momento do curso de formação distintamente, através de seus papéis e lugares sociais. Os professores regentes constituem-se como o grupo que se relaciona diretamente com os estagiários,

recebendo-os em suas salas de aula para juntos poderem construir e compartilhar saberes do mundo escolar em questão. Os professores formadores são aqueles que possuem a incumbência de fomentar os diálogos, debates e reflexões anteriores à experiência do estágio, assim como de poder auxiliar os estagiários durante a vivência do estágio na escola. Já o estagiário constitui-se como um elemento novo em relação aos papéis e lugares sociais já estabelecidos no âmbito escolar, uma vez que ele não possui um papel definido dentre aqueles que compõem a escola, pois

[os] estagiários não são alunos na escola em que estagiam, tampouco são professores, diretores ou funcionários dessa escola, nem alguém ligado às famílias daqueles que ali estudam. As pessoas reunidas na escola vivem o seu cotidiano, vivem a produção coletiva de significados, situam-se dentro dela. O estagiário não. Sua relação com a escola é uma relação deliberada de conhecimento (FONTANA, 2011, p. 27).

Nesse sentido, a experiência do estagiário na escola é uma atividade em que ele terá que lidar com essa ausência de papel pré-definido e buscar construir o seu próprio. Além dessa confrontação, o estagiário ainda vivenciará situações inerentes ao campo do trabalho. Situações essas que, muitas vezes, não foram previstas e estudadas nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso. Em outras palavras, consiste no que Schwartz (2000 apud FONTANA, 2011, p. 20) chamou de *desconforto intelectual*, uma vez que os conhecimentos sistematizados não se encontram em consonância com a experiência que se vivencia durante o estágio. Os conhecimentos do estágio são distintos desses, pois se relacionam a saberes desenvolvidos sobre o trabalho como atividade humana (FONTANA, 2011), implicando toda a dimensionalidade que o envolve⁷.

No entanto, esse *desconforto intelectual* dos professores em formação pode ir se dissipando à medida que a interação entre os atores envolvidos no estágio se concretize e se desenvolva, pois

o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente. No entanto, a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do porquê de darem certo ou não, configura o passo adiante à simples experiência. A mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 103).

⁷ Noções sobre a dimensionalidade da atividade de trabalho e sobre o que constitui o trabalho educacional serão apresentadas no capítulo subsequente, na seção destinada à apresentação do ISD e das Ciências do Trabalho.

Ratificando esse fato da construção de pontes para o favorecimento do compartilhamento de experiências, Gimenez e Pereira (2007 apud REICHMANN, 2012, p.101) afirmam que o estágio supervisionado é “um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores, não sendo mais visto apenas como um espaço de prática para futuros professores”. Reitera-se, desse modo, a ideia de que o estágio não é um período de transposição de saberes teóricos, mas sim, um espaço de colaboração entre professores com diversos níveis de experiência, a saber: o professor formador, o professor regente e o professor em formação inicial. Nessa linha, Gimenez (2012) afirma que

[se] adotarmos a perspectiva de que aprender a ser professor é um processo de inserção gradual em uma comunidade de prática, faz sentido conceber esse processo como associado a transformações identitárias no interior dessa comunidade. Esse movimento está atrelado a trajetórias percorridas por seus diversos integrantes, que possuem diferentes graus de experiência naquela comunidade. Assim, novatos podem ir se engajando em atividade próprias da profissão e se apropriando das práticas como condição de pertencimento (GIMENEZ, 2012, p. 21).

Dessa forma, o estágio supervisionado passa a ser visto como um entrelugar socioprofissional (REICHMANN, 2012, p. 108), articulando a escola, a universidade e os saberes próprios da profissão; “dinamizando práticas de letramento escolar, formação identitária profissional e gênero profissional, em um movimento permanente de re/des/co/construção” (op. cit., p. 114). Sendo assim, o estágio é um espaço que agencia a formação inicial de professores e a formação continuada de professores colaboradores, pois estes, além de contribuírem com a formação dos estagiários, através do coletivo de trabalho e do compartilhamento de saberes e recursos do gênero profissional⁸, também se beneficiam dessa parceria por meio da (re)significação do seu agir, quando adquirem novas formas de fazer a partir da elaboração e regência das aulas dos estagiários.

O estágio também pode ser concebido como um espaço de (re)configuração do agir do professor formador, pois este pode modificar seu fazer docente a partir do intercâmbio de informações que é propiciado pelas leituras dos relatórios de estágio supervisionado, por exemplo. Nessa perspectiva, na seção a seguir, discutiremos sobre alguns papéis que o gênero acadêmico relatório pode desempenhar durante o processo de formação inicial.

⁸ Compreendemos a partir de Clot ([1999] 2007) que o *gênero profissional* consiste em atividades e saberes próprios de uma profissão que são (re)concebidos pelos trabalhadores através de um processo sócio-histórico de apropriação e desenvolvimento (CLOT, [1999] 2007, p. 49-52).

1.3 O gênero acadêmico relatório de estágio supervisionado

Segundo Kleiman (2001), as pesquisas em Linguística Aplicada sobre formação do professor concentraram-se, na última década, em contextos de formação inicial e continuada; contextos em que essa formação é evidenciada, ou seja, as aulas em si, os gêneros mobilizados; os contextos relacionados às diversas modalidades de construção do conhecimento, como as aulas no curso de licenciatura, os diários (reflexivos e dialogados etc.), as pesquisas etc. Conforme a autora, essas pesquisas são realizadas com o intuito de se apreender como a identidade profissional é construída.

Em relação ao foco das pesquisas em LA apresentada por Kleiman (2001), a nossa pesquisa apresenta como cerne a formação inicial de professores, e a análise de um dos gêneros mobilizados durante esse período de formação, a saber: o relatório de estágio supervisionado utilizado como um dos requisitos de avaliação na disciplina correspondente.

No que se refere ao ponto de partida para se promover as discussões sobre a formação inicial, Borges (2001, p. 99) aponta que “para nós, a manifestação do professor com respeito as suas necessidades de conhecimento e reais dificuldades em sala de aula deve ser o ponto de partida para as discussões sobre formação”.

Fazendo ecoar as palavras de Borges, acreditamos que é importante, durante o período de formação, o compartilhamento de saberes, como também de experiências vivenciadas pelos professores em formação que possam denotar as dificuldades reais do contexto escolar, pois essa troca de informações pode propiciar o conhecimento dos professores em formação inicial sobre a profissão docente, como discutido na seção anterior. Dentre esses conhecimentos, podemos citar o trabalho com gêneros textuais diversos que embasam a aprendizagem profissional do futuro professor, contribuindo para formar sua identidade docente (CRISTOVÃO, 2010). Deste modo, é importante que o professor formador facilite o acesso dos professores em formação a textos de diferentes esferas discursivas.

Antes de discutirmos sobre a relação entre gênero textual e formação inicial, faz-se necessário apresentar algumas noções sobre o conceito de gênero que adotamos neste trabalho.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero”. Pelas palavras do autor, percebemos que é impossível nos engajarmos em algum evento comunicativo sem fazer uso de gêneros. Estes se constituem em “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais

particulares” (op. cit.). Portanto, toda comunicação verbal é situada sócio e historicamente, com objetivos específicos e sendo realizada por meio de um gênero específico.

Sobre o estudo dos gêneros, já apontava Bakhtin ([1992] 2003, p. 262) que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*”⁹ (grifos do autor). Das palavras do autor, podemos apresentar dois aspectos referentes aos gêneros: um concernente à *flexibilidade* (op. cit., p. 285) e o outro associado ao *domínio discursivo* (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

O primeiro diz respeito ao fato de que, mesmo que certo gênero possua características composicionais identificáveis, como aspectos lexicais, sintáticos e discursivos, ele ainda permite certa variação na produção. Em relação a essa flexibilidade, característica constitutiva dos gêneros, o autor russo afirma que

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade [...] em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2003, p. 285).

O segundo aspecto, o domínio discursivo, é conectado à esfera de utilização de um dado gênero. Marcuschi (2008, p. 155), valendo-se da noção de gênero empregada por Bakhtin (2003), afirma que os domínios discursivos “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas”. Assim, podemos falar de gêneros associados ao domínio jurídico, o jornalístico, o acadêmico, entre outros. Em relação ao domínio acadêmico, podemos destacar alguns gêneros mais comuns que circulam nessa esfera, como os resumos, as resenhas, os artigos científicos, os ensaios, os projetos de pesquisa e os relatórios finais de estágio supervisionado. Este último consiste no foco de nossa atenção para esta seção.

Começamos apresentando um levantamento bibliográfico realizado por Cristovão e Lenharo (2012) que demonstrou como ainda é escasso o número de pesquisas no Brasil que relaciona o estudo e o ensino dos gêneros textuais à formação inicial de professores de inglês. O trabalho das autoras partiu da consulta no portal *online* da CAPES, no mês de Abril de 2011, para verificar o número de teses e dissertações que foram elaboradas fazendo associação direta ao ensino de gêneros e à formação inicial. O resultado da consulta demonstrou que apenas três das vinte e três teses e dissertações que possuíam entradas no

⁹ Faz-se necessário expor que empregamos os termos gêneros textuais e gêneros de discurso de forma intercambiável neste texto.

portal da CAPES com termos *Gêneros textuais/ Gêneros do discurso* e *formação de professores de inglês*, estabeleciam a pretensa relação entre o ensino de gênero na formação inicial, ou seja, na maioria dos trabalhos, ou se focava o estudo de gêneros ou da formação inicial em si, e apenas em três havia essa correlação. O trabalho também se destinou à consulta de dez periódicos nacionais especializados na área e, pela análise empreendida, verificou-se que, em apenas sete artigos, havia a correlação entre os termos consultados.

Sendo assim, ainda são muito escassos os trabalhos que relacionam, de maneira explícita, a formação de professores e o uso de gêneros que possibilitem e embasem esse processo de desenvolvimento dos professores em pré-serviço, já que a construção da identidade profissional está associada ao processo de formação inicial do professor, ou seja, de como ocorre o letramento acadêmico, em outros termos, de como acontece a apropriação de gêneros durante a vida acadêmica.

Tendo em vista esse panorama de estudos ou da escassez dos trabalhos com gêneros e a formação inicial, é que nasce nossa pesquisa relacionando o Estágio Supervisionado e o uso do gênero relatório de estágio. É comum encontrar este gênero fazendo parte do sistema de avaliação adotado para a referida disciplina, mas além dele, também encontramos o uso de portfólios e de relatos utilizados como forma de proporcionar a aprendizagem dos estagiários e de estimular um movimento reflexivo por parte deles.

Para Leurquin (2008, p. 57),

o relatório é visto por nós como um gênero textual escrito, uma possibilidade de comunicação, um viés que nos possibilita desvendar práticas docentes e refletir sobre elas, um texto escrito por um futuro professor, um instrumento de avaliação.

Assim, o relatório pode ser considerado um gênero acadêmico a partir do qual os professores em formação inicial podem compartilhar seus aprendizados e suas dúvidas; relatar suas experiências vivenciadas tanto nas aulas de estágio na instituição superior quanto nos momentos de intervenção junto à escola-campo; refletir sobre as atividades que ocorreram de forma satisfatória em sala de aula, como também sobre aquelas que sofreram interrupções e que fizeram com que esses professores tivessem que reformular seus planos de aula; além disso, no relatório é possível refletir sobre aquelas atividades que sofreram impedimentos por conta das prescrições externas advindas, por exemplo, da coordenação e direção da escola, como também daquelas que foram sancionadas pelo professor regente, fazendo com que o estagiário tivesse que reconfigurar e reconceber a sua prática. O relatório também pode

propiciar aos estagiários ponderar sobre as possíveis práticas tradicionais de professores, revelando o distanciamento entre o que estudam na Universidade e o que encontram na realidade de sala de aula de muitos professores; também possibilita que façam análises sobre os problemas contextuais de cada escola, fazendo com que os estagiários possam problematizar as situações que observam, o que se aproxima da concepção de estágio como pesquisa, conforme Pimenta e Lima (2012), e apresentada na seção anterior.

Em relação ao relatório ser escrito a fim de se promover uma interação com o professor da disciplina de estágio, vemos que esse gênero pode ser bastante importante para auxiliar o professor formador no tocante à reconfiguração de seu fazer pedagógico para se atender às necessidades de seus alunos, pois os estagiários podem relatar que não se sentiram preparados para adentrar em uma escola pública, por exemplo, ou que não esperavam encontrar tantas dificuldades de ordem material ou política que impedissem o bom funcionamento da escola. Pois, como afirmam Pimenta e Lima (2012),

[o]s conhecimentos e as atividades que constituem a base formativa dos futuros professores têm por finalidade permitir que estes se apropriem de instrumentos teóricos e metodológicos para a **compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais** (p. 102, grifo nosso).

Sendo assim, é importante que o professor formador esteja alinhado a essa concepção dos tipos de conhecimento e atividades de base formativa, fazendo com que ele possa atender às demandas de seus alunos. Diante disso, os professores formadores podem propiciar aos professores em formação um aprendizado significativo para que se apropriem dos conhecimentos que orientem sua prática (cf. palavras destacadas na citação anterior). Nessa perspectiva, Silva (2012) afirma que

A atividade de escrita dos relatórios de estágio supervisionado pode contribuir para modelar o fazer pedagógico característico dos agentes de letramento, desde que, entre outras necessidades, os alunos-mestres sejam preparados para analisar criticamente, por meio dessa atividade, as experiências do estágio supervisionado à luz das teorias acadêmicas de referência, contribuindo para o aprimoramento da própria prática profissional (p.41).

Além de “modelar o fazer pedagógico característico dos agentes de letramento” (SILVA, 2012, p.41), o relatório também é utilizado como uma forma de avaliar em que medida se deu a apropriação do gênero em questão, já que, em muitos casos, verifica-se a realização desse gênero apenas para constar como nota que compõe o sistema avaliativo das

disciplinas de estágio, ou seja, muitas vezes os alunos deixam para escrever o relatório no momento final da disciplina, fazendo com que muitos deles sejam repletos de relatos e de descrições de experiências passadas do estágio e não como um instrumento que possibilita comunicação e desvendamento de práticas docentes, como assinalou Leurquin (2008).

No tocante a esse ponto, podemos dizer que nem sempre o objetivo de o relatório se constituir como canal de comunicação entre os agente envolvidos nessa situação de aprendizagem é alcançado satisfatoriamente, pois, conforme Leurquin (2013, p. 285), “Com a intenção de produzir o texto para entregá-lo e posteriormente ser avaliado, o aluno se apoia no conteúdo e distancia-se do propósito comunicativo do gênero relatório, da forma e do estilo” (grifo nosso). Desse modo, os agentes produtores do texto, muitas vezes, distanciam-se das funções ou papéis que o relatório pode desempenhar, como já mencionado, pois eles estão mais preocupados na função do texto enquanto instrumento de avaliação, gerando implicações para que o professor formador reformule sua prática pedagógica, bem como as diretrizes que orientam a realização do relatório.

Até este momento, discutimos sobre os possíveis papéis que o relatório de estágio supervisionado pode ter a partir das diversas variáveis, já mencionadas, que influenciam sua escrita. Contudo, faz-se necessário apresentar algumas das características de sua estrutura.

Conforme as normas da ABNT (NBR 14724/2002) para elaboração de trabalhos acadêmicos, uma estrutura base é sugerida, apresentando: elementos pré-textuais, elementos textuais e elementos pós-textuais. Apresentamos a estrutura composicional completa indicada pela ABNT para a realização de trabalhos acadêmicos, a seguir:

Elementos pré-textuais

Capa (obrigatório)
 Lombada (opcional)
 Folha de rosto (obrigatório)
 Errata (opcional)
 Folha de aprovação (obrigatório)
 Dedicatória(s) (opcional)
 Agradecimento(s) (opcional)
 Epígrafe (opcional)
 Resumo em língua vernácula (obrigatório)
 Resumo em língua estrangeira (obrigatório)
 Lista de ilustrações (opcional)
 Lista de tabelas (opcional)
 Lista de abreviaturas e siglas (opcional)
 Lista e símbolos (opcional)
 Sumário (obrigatório)

Elementos textuais

Introdução
 Desenvolvimento

Conclusão

Elementos pós-textuais

Referência (obrigatório)

Glossário (opcional)

Apêndice (opcional)

Anexo(s) (opcional)

Índice(s) (opcional)

Apesar dessa estrutura sugerida, percebemos que alguns elementos se relacionam mais com trabalhos como dissertação ou tese e menos com relatórios de estágio, como podemos constatar pela presença dos elementos obrigatórios “Folha de Aprovação” e “Resumo em Língua Estrangeira”; e de elementos opcionais, como “Lombada”, “Errata”, “Glossário”, entre alguns outros.

Para observar como esses elementos se apresentam dispostos nos relatórios e como são desenvolvidos, trazemos alguns estudos realizados por pesquisadores da Linguística Aplicada. O primeiro que analisamos consiste em um artigo publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada de autoria de Silva (2013), em que ele apresentou um estudo realizado na Universidade Federal do Tocantins com professores em formação inicial das licenciaturas em Matemática, Geografia e História, a partir da escrita de relatórios de estágio supervisionado. Foram analisados, ao total, seiscentos relatórios ao longo de seis anos consecutivos, o que proporcionou ao pesquisador chegar a obter uma estrutura esquemática geral dos relatórios, sendo estes subdivididos em: “elementos de contextualização imediata, introdução, desenvolvimento e considerações finais” (2013, p. 183). Segundo esse autor, os elementos de contextualização imediata são aqueles que antecedem a introdução, como “capa, contracapa, epígrafe, agradecimentos, dedicatória, índice, sumário” (2013, p. 184). No entanto, características particulares foram observadas nos relatórios de cada licenciatura. A seguir, reproduzimos os esquemas estruturais dos relatórios de Geografia e História (gerados por Silva, 2013). É válido destacar que não foi feita uma categorização dos relatórios da licenciatura em Matemática, pois os relatórios possuíam uma grande diversidade de seções, segundo o autor.

Capa > Contracapa > Dedicatória > Agradecimentos > Epígrafe > Sumário > Introdução > Apresentação > Pontos positivos > Pontos negativos > Justificativa > Vivenciando a prática em sala de aula > Objetivos > Estágio efetivo > Método de abordagem > Desenvolvimento > Descrição das aulas > Prática em sala de aula > Método (recursos/procedimentos) > Metodologia > Relatório das aulas > Relatório > Referencial teórico > Referencial teórico metodológico > Base teórica > Conclusão > Considerações finais > Anexos

Estrutura Esquemática – Licenciatura em Geografia (SILVA, 2013, p. 184).

Capa > Contracapa > Epígrafe > Agradecimentos > Índice > Sumário > Introdução > Apresentação > Aporte teórico > Estágio supervisionado em História IV > Relatório de estágio > Relatório de estágio supervisionado em História I > Relatório> Referencial teórico > Desenvolvimento > Relatório > Conclusão > Considerações finais > Anexos

Estrutura Esquemática – Licenciatura em História (SILVA, 2013, p. 184).

Através da análise da estrutura do relatório das duas licenciaturas, percebemos algumas variações tanto em relação aos elementos que compõem a *introdução* quanto àqueles apresentados no *desenvolvimento*, apesar de o autor não descrever, em seu artigo, como cada elemento de cada seção é disposto ou desenvolvido nos textos. Entretanto, podemos pensar que a estrutura dos dois relatórios parece corresponder àquela concepção de estágio como pesquisa apontada por Pimenta e Lima (2012), pois, pela presença nesses relatórios de elementos como metodologia, referencial teórico, podemos inferir que os professores em formação tiveram que fazer algum recorte teórico para investigação nos estágios.

Silva (2013) também assinalou que os elementos introdução, desenvolvimento e considerações finais tanto podem aparecer marcados como podem ser apresentados por meio de “títulos diversos ou, até mesmo, integrar um texto corrido, apenas sendo depreendidos pela leitura atenta do relatório” (p. 184). Esta última análise do autor corresponde, no ISD, ao plano global do texto, pois através da leitura dos relatórios podemos depreender os temas e subtemas que compõem o texto, mesmo que estes não estejam marcados na materialidade linguística.

Já em outro estudo realizado na Universidade Federal da Paraíba por M. A. Rodrigues (2011) com relatórios da disciplina de Prática de Ensino do curso de Letras-Português, a autora concluiu, a partir de suas análises que, na *introdução*, verificam-se, comumente, os objetivos do relatório; no *desenvolvimento*, apresentam-se os aspectos físicos da escola, assim como as atividades vivenciadas durante o estágio; na *conclusão*, observam-se as considerações finais, a análise e a discussão dos dados globais (RODRIGUES, 2011, p. 28).

Levando-se em consideração que os relatórios apresentam uma diversidade composicional, como pudemos constatar nos exemplos dos estudos abordados, Silva (2013) problematiza essa questão e sugere que existe uma “falta de consenso no tocante ao funcionamento mais produtivo do estágio supervisionado nas diferentes licenciaturas” (2013, p. 184) e, apoiando-se em um estudo realizado por Bueno (2009, p. 46), destaca a

falta de consenso dos formadores quanto às estratégias adotadas na disciplina para os alunos apresentarem as observações e as reflexões realizadas sobre as atividades práticas na escola de educação básica (2013, p. 184).

Outro estudo que também chegou à mesma constatação de Bueno (2009) e de Silva (2013), no tocante à diversidade estrutural dos relatórios em virtude de diferentes orientações fornecidas pelos professores formadores, é a tese de doutorado de M. G. Rodrigues (2005). A pesquisadora coletou relatórios de universidades públicas das regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, para ter um perfil do concluinte de Letras das universidades públicas brasileiras, chegando à conclusão de que

[a] organização formal dos relatórios é heterogênea: há relatórios não segmentados em seções e há os segmentados; estes últimos apresentam variações de seções até mesmo dentro de uma mesma instituição. Constatamos a ocorrência de alguns relatórios divididos em seções idênticas, isso porque na universidade onde foram produzidos há um manual de orientação para elaboração do relatório. Os relatórios não divididos em seções não se limitam a um só tema ou a um subtema do universo estágio de observação e/ou prática de ensino de Língua Portuguesa, mas se caracterizam por uma heterogeneidade de subtemas. Assim, a pluralidade temática não serviu como critério para alguns concluintes dividirem os relatórios em seções (2005, p. 46-47).

A partir dos resultados do estudo de Rodrigues, M. G. (2005), Rodrigues, M. A. (2011) e Silva (2013), percebemos que cada professor formador, dependendo do programa ou ainda de como o projeto pedagógico do curso é organizado, pode estabelecer junto com seus alunos a estrutura a ser seguida nos relatórios. Disso, depreendemos a heterogeneidade estrutural e, conseqüentemente, temática dos relatórios.

Em relação aos dados de nossa pesquisa, constatamos que os relatórios são marcados linguisticamente por seções idênticas, salvo algumas poucas exceções. Essas características estão associadas ao fato de que o professor formador da disciplina de estágio direcionou a realização do relatório a partir de orientações explícitas¹⁰.

No capítulo de análise, demonstraremos mais detalhadamente como ocorreu a apropriação das diretrizes fornecidas pelo professor supervisor do estágio a partir da análise dos temas e subtemas dos planos globais dos relatórios, enfatizando as peculiaridades encontradas no conjunto dos textos.

¹⁰ Para maior detalhamento, conferir Anexo B para verificar o roteiro de elaboração dos relatórios dado pelo professor supervisor do estágio.

No próximo capítulo, apresentamos perspectivas que contemplam o trabalho docente a partir das Ciências do Trabalho e do ISD.

CAPÍTULO II - O AGIR DOCENTE A PARTIR DA ÓTICA DO ISD E DAS CIÊNCIAS DO TRABALHO

Neste capítulo, apresentaremos os fundamentos do ISD que tomam o agir humano como objeto de análise, para depois discutirmos o trabalho docente a partir de uma abordagem discursiva, dialogando com as Ciências do Trabalho; e, em seguida, abordaremos os procedimentos de análise que podem ser realizados no âmbito do ISD.

2.1 O agir humano nos textos

Como programa teórico, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) se enquadra na grande área das Ciências Humanas, estando relacionado mais intimamente ao Interacionismo social e, distanciando-se deste, quando eleva a questão da linguagem para o centro de sua agenda, originando-se, daí, o acréscimo do termo “discursivo” ao Interacionismo Social.

Um dos princípios básicos dos estudos norteadores do ISD consiste em evidenciar e descrever “o conjunto de construções da história social humana” (BRONCKART, 2006), ou seja, os pré-construídos. Estes são objetos de investigação para esse programa teórico através do estudo de como são apropriados e transformados pelos seres humanos ao longo da história, funcionando como um indicador para se investigar o desenvolvimento tanto na criança quanto no adulto (BRONCKART, 2008). Assim, o objetivo maior do ISD é compreender os processos de desenvolvimento humano com o fim último de poder apreender o processo de constituição da pessoa.

De forma sucinta, Pinto (2007) descreve o quadro teórico do ISD a partir dos seguintes princípios: i) o objeto das ciências humanas e sociais corresponde às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas que possuem uma caracterização sócio-histórica; ii) todo desenvolvimento humano se concretiza por meio do agir; iii) o desenvolvimento humano se realiza tanto no âmbito do processo de socialização quanto de formação individual; iv) a linguagem desempenha papel essencial no processo de desenvolvimento humano (p. 112).

O primeiro dos princípios supracitados diz respeito à caracterização sócio-histórica das condutas humanas, dado que o agir humano não é um agir sem influência do passado e das formas de significações construídas social e historicamente. Segundo Bronckart (2006), “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já

avaliadas por meio da linguagem” (p. 244). Assim, para se entender qualquer agir humano situado, faz-se necessário apreender as representações que constituem esse determinado agir contextualizado em um momento histórico, mas que é influenciado pelas significações anteriores ao contexto presente.

Para entendermos o conceito de representação, buscamos em Bronckart (1998) uma definição que tentasse delimitar esse termo. Assim, em sua concepção mais simples, consiste em um conjunto de conhecimentos que os seres humanos possuem acerca do mundo ou em *vestígios internos* dos seres humanos acerca das interações que desenvolve com o mundo circundante. Nessa linha, percebemos que as representações que possuímos do nosso entorno possuem uma instância individual, pois, é justamente por conta da emergência do pensamento consciente nos seres humanos que elas se tornam acessíveis a nós mesmos; como também dizemos que essas mesmas representações são essencialmente sociais, já que os conhecimentos que possuímos do mundo são transmitidos de geração em geração, sendo esses mesmos conhecimentos/representações constituintes do pensamento consciente, como observamos nas palavras de Bronckart (op.cit.,p.18) “[...] é então a re-apropriação, em um organismo singular, de suas construções históricas, sociais e semióticas que é constituinte do pensamento consciente”.

Podemos dizer que o segundo e o terceiro pontos do quadro teórico assinalado por Pinto estão interligados, na medida em que o desenvolvimento humano não é constituído por atividades de cunho puramente cognitivo, mas que se efetiva através do agir em virtude de processos de socialização. Esses processos são possibilitados quer pela transmissão dos pré-construídos aos recém-chegados ao grupo social quer pela interação dos adultos que contribuem para o (re)produção e transformação desses pré-construídos, realimentando-os e promovendo, por conseguinte, desenvolvimento no âmbito individual.

Percebemos por esses princípios básicos que todos eles estão diretamente relacionados à questão do desenvolvimento humano e, enquanto tais, estão associados necessariamente à interação social mediada pela linguagem, uma vez que é por meio das atividades de linguagem que as práticas sociais se desenvolvem.

Para se entender a importância da linguagem para o desenvolvimento humano, devemos retomar a tese de Vygotsky (1934 apud BRONCKART, 2006) sobre a gênese do pensamento consciente. Para o autor, a interiorização dos signos linguísticos transforma o psiquismo prático ou a inteligência prática em pensamento consciente, pois a emergência da linguagem torna o funcionamento psíquico, que antes era amorfo, correspondendo às imagens e representações mentais, em entidades recortadas, discretas, fazendo com que essa

emergência constitua a condição de acessibilidade maior do pensamento a ele mesmo, ou seja, a emergência da consciência (p. 144). Deste modo, a emergência do pensamento consciente torna o homem capaz de representar o mundo por meio de signos linguísticos através do processo de semiotização, que é possibilitado pelo processo de socialização das formas simbólicas. É, portanto, através da linguagem, que as práticas no interior de uma dada sociedade são viabilizadas, sendo essas mesmas práticas, também, objeto de avaliação e de reconfiguração por parte dos indivíduos via linguagem.

Isto posto, pode-se destacar que o ISD procura estudar, mais especificamente, as interações sociais de cunho formativo, ou seja, as mediações formativas/escolares, assim como assinala Bronckart (2006):

nossa abordagem consiste em analisar as mediações formativas através das quais esses pré-construídos da história social humana são apresentados aos indivíduos singulares (por atividades conjuntas e por trocas linguageiras), no âmbito das quais esses mesmos indivíduos se apropriam de certos aspectos desses pré-construídos, em um processo dinâmico que se traduz inevitavelmente por sua transformação e por sua evolução permanente (p. 105).

Para se compreender o papel da linguagem nas mediações sociais, Bronckart (2009) retoma o trabalho de Habermas (1987) sobre os mundos representados. O cerne desse trabalho demonstra que as representações coletivas influenciam o agir, e essas representações se organizam em sistemas intitulados de mundos, a saber: mundo objetivo, mundo social e o mundo subjetivo (op. cit.). As representações concernentes ao mundo objetivo estão associadas aos conhecimentos que temos do mundo físico, ou seja, todas as informações necessárias que dispomos para refletir e efetuar qualquer ação situada, como ter noção do espaço e de artefatos indispensáveis à realização de cada tipo de ação. O mundo social, particular da espécie humana, é aquele que orienta como qualquer agir humano deve ocorrer, ou seja, diz respeito ao conhecimento de como determinada tarefa é organizada dentro dos limites do mundo objetivo. Por ser social, refere-se às normas, às regras do agir e do dizer que são construídas coletivamente ao longo da história de uma sociedade. O mundo social também é norteador do mundo subjetivo, pois o indivíduo se autoavalia em virtude das mesmas normas que podem ser utilizadas para avaliar o agir dos outros. Então, podemos dizer que todo agir está intimamente relacionado a esses três mundos, já que toda ação ocorre no mundo físico e depende dos conhecimentos que temos dele; toda ação tem sua origem em um ser singular, e por último, toda ação é, necessariamente, convencionada por um conjunto

de avaliações sobre como deve ser realizada, através de um grupo de conhecimentos compartilhados sócio e historicamente.

Para Machado (2009), todo agir - e por agir assume-se toda forma de intervenção no mundo por meio de textos - está relacionado à forma como representamos mentalmente esses três mundos citados anteriormente, e ainda os possíveis conflitos que pode haver entre essas representações no cerne da atividade profissional. Em suma, entendemos, a partir do ISD, que a questão do agir humano é o elemento central para se vislumbrar o funcionamento e o desenvolvimento humano. Sendo assim, para estudarmos o agir humano, devemos entender sua constituição. Para Bronckart (2009), dois tipos de agir podem ser distinguidos, a saber: um agir geral e um agir de linguagem. O primeiro está associado às práticas sociais gerais, e o segundo a um agir que é mediado por meio da linguagem; no entanto, entendemos que o agir linguageiro oferece suporte para o agir geral, pois a linguagem perpassa toda e qualquer interação social, como já mencionado.

O agir geral é designado no ISD de agir praxiológico, que é o agir prático e que se destina a algum efeito nos três mundos. Já o agir de linguagem ou comunicativo é constituído pelas práticas de linguagem e, por meio dessas práticas, podemos depreender como os indivíduos representam a situação de comunicação e as pessoas que estão envolvidas na interação.

É válido salientar que o agir geral possui uma dimensão individual quando esse agir é tomado sob o ângulo psicológico do indivíduo que o pratica, sendo este agir um agir situado e intencional. Conforme Von Wright (1971), o agir é considerado como um fenômeno dinâmico que envolve um estado inicial, um conjunto de transformações internas e um estado final. No entanto, para que ocorra uma mudança no estado de coisas, é necessário que se exerça um poder capaz de intervir no estado inicial e que promova as devidas transformações a partir das intenções e motivações de um agente (BRONCKART, 2008).

Também podemos destacar que a atividade de linguagem possui uma dimensão psicológica, assim como o agir geral, sendo designada de ação de linguagem, “que é imputada a um agente, e que se materializa na entidade empírica que é o texto singular” (BRONCKART, 2009, p. 39). Portanto, para o ISD, o agir por meio de textos passa a ser considerado como a unidade básica de investigação.

Em relação a nossa pesquisa, estudamos a ação de linguagem empreendida pelos professores em formação inicial, quando esses mobilizam o gênero relatório de estágio supervisionado, cuja materialidade resulta em um texto singular, que guarda as características que cada um deles (agentes produtores de texto) imprime à sua escrita. Deste modo,

verificamos que através da análise e da interpretação das práticas languageiras, podemos compreender as representações que o agente produtor do texto possui sobre o contexto de produção de linguagem e, por conseguinte, sobre o papel que desempenha a linguagem na interação. Assim, como afirma Bronckart (2009),

[a] noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, composta por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular (p. 77).

Desta forma, é importante evidenciar como os agentes produtores dos relatórios representam, por meio da linguagem, os conhecimentos do contexto de produção e da ação de linguagem empreendida. Assim, é possível ter acesso às funções que desempenham os relatórios, na formação inicial; aos papéis desempenhados pelo agente produtor do texto e pelo seu destinatário; ao conhecimento que se tem acerca do gênero textual em questão etc.

Segundo Bronckart (2008, p.134) “as condutas efetivas dos actantes¹¹ são objeto de um trabalho de observação e de análise dos pesquisadores que apresenta uma necessária dimensão interpretativa”. Disso depreendemos que a análise dos textos é possibilitada pela observação do agir, mas, sobretudo, através da análise da interpretação desse agir, uma vez que não é possível investigar as ações humanas em sua completude apenas por meio da observação da ação. Logo, dois níveis de análise co-ocorrem, a saber: inicialmente a observação das condutas humanas em situação de trabalho e, posteriormente, a interpretação dessas condutas por meio de textos produzidos tanto pelos pesquisadores quanto pelo próprio produtor da ação de linguagem (MACHADO et al.2009, p.20).

Assim, a análise dos textos realizada por Bronckart (2008) e seu grupo de pesquisa (LAF) aponta para a investigação do trabalho do professor em três diferentes momentos: entrevistas anteriores à realização do trabalho; entrevistas posteriores à realização do trabalho; gravações audiovisuais da situação de trabalho, conforme demonstra o esquema a seguir:

¹¹ O termo *actante* é utilizado por Machado e Bronckart (2005, p. 192) para designar “qualquer pessoa implicada no agir”.

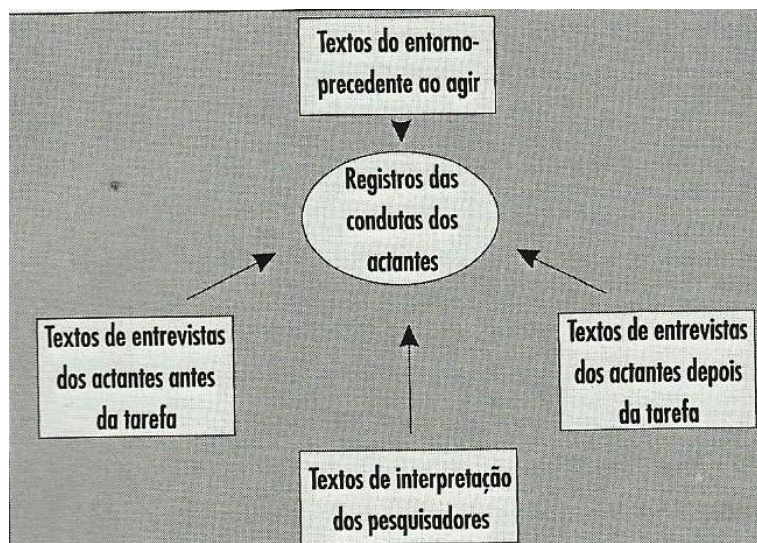


Figura01 – Plano geral da Pesquisa (BRONCKART, 2008, p. 132).

Através da análise de textos anteriores à realização do trabalho, procura-se apreender como o actante representa seu trabalho, o que o constitui, o que o orienta. Esse tipo de análise pode se dar por meio de entrevista de instrução ao sócia¹², por exemplo, em que o actante reporta à sua atividade e a tudo que pode influenciá-la; ou por meio da análise de textos que direcionam a atividade docente, apontando para as condições de sua realização. A partir deste último ponto, podemos investigar as possíveis prescrições, ou seja, tudo o que orienta o trabalho do professor, de forma explícita, como os programas de curso, os planos de aula; ou implícita, como os documentos oficiais: LDB, PCN, OCNEM etc.

A análise dos textos produzidos posteriormente à realização do trabalho, como em entrevista de autoconfrontação simples e cruzada¹³, apresenta uma possibilidade de se entrever como o actante interpreta seu trabalho e, sobretudo, dar subsídios para que os trabalhadores possam refletir sobre seu agir, já que eles estarão vendo a si próprios como observados e, assim, quando ponderam sobre as ações passadas, também se encontram como observador, o que favorece a autoavaliação e o autoconhecimento.

¹² O método da Instrução ao Sócia consiste em dirigir uma pergunta ao sujeito da pesquisa que, a partir de suas respostas, irá guiar o pesquisador sobre como realizar a tarefa, como se este fosse, de fato, realizá-la. A pergunta pode ser realizada da seguinte forma: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144).

¹³ A entrevista de autoconfrontação consiste em uma gravação da tarefa do trabalhador que, posteriormente, a avalia. No caso da autoconfrontação simples, o trabalhador tece comentários acerca do vídeo e o pesquisador irá suscitar o diálogo em virtude das impressões do pesquisado. Já na autoconfrontação cruzada, dois trabalhadores assistem às filmagens um do outro e tecem comentários acerca da tarefa do colega. O pesquisador faz interrupções para orientar o debate (BORGHI; et.al. 2008).

Já as gravações audiovisuais das situações de trabalho beneficiam a apreensão das condutas verbais e não verbais que constituem o trabalho do professor. Este, como já dissemos, constitui o primeiro nível de análise do trabalho, pois é o momento de se perceber as condutas observáveis e, como sabemos, o trabalho real¹⁴ extrapola essa observação para se constatar, por exemplo, os reais motivos, as capacidades e as intenções do agir do actante. Podemos dizer, a partir de Bronckart (2006, p. 213), que os motivos se relacionam às razões das ações; já as intenções dizem respeito à finalidade das ações; e as capacidades aos “recursos mentais e comportamentais que se atribuem a uma pessoa particular” (op. cit.). Com base em Machado e Bronckart (2005), afirmamos que quando as intenções, motivos e capacidades são atribuídas a um actante, tornando-o fonte de um processo, podemos designá-lo de *ator*; e quando não podemos atribuir a ele tais propriedades, concebemo-lo como *agente* (MACHADO e BRONCKART, 2005, p. 192).

Em relação aos nossos dados, nossa análise é embasada pela interpretação que os próprios produtores da ação de linguagem possuem acerca da atividade situada que analisam, ou seja, a atividade educacional tanto do professor regente da escola-campo quanto de sua própria ação. Deste modo, nossa investigação vai além do plano geral de pesquisa realizada por Bronckart (2008) e seu grupo de pesquisa, como mencionado anteriormente, por analisarmos textos que já se constituem como interpretações das condutas dos próprios actantes.

Assim, é precisamente sobre mediações formativas que a nossa pesquisa é realizada no âmbito do ISD, pois, através dessas mediações, podemos apreender o papel da linguagem nas orientações dadas explicitamente para a promoção do desenvolvimento humano (PINTO, 2007), a partir da possível reprodução e transformação dos pré-construídos relacionados à atividade docente, pelos professores em formação inicial. Tendo isso em mente, é que buscamos analisar as concepções de trabalho docente que esses professores em formação possuem, ou estão construindo, a partir das mediações realizadas tanto no âmbito acadêmico quanto escolar, em virtude da realização do estágio supervisionado.

Conforme Pinto (2007), essas mediações promovem a transmissão de conhecimentos, valores éticos e comportamentos que contribuem para influenciar as representações dos mundos (objetivo, social e subjetivo) que os indivíduos apresentam, o que contribui para (re)configurar as representações que os professores em formação inicial possuem sobre o gênero profissional docente.

¹⁴ Conceito que discutiremos na subseção 2.2.

2.2 Uma abordagem discursiva sobre o trabalho docente

Há alguns anos, a atividade de ensino tem sido objeto de discussões e reflexões e tem atraído o olhar de muitos pesquisadores, tanto no Brasil quanto no exterior, para questões que tomam o trabalho de ensino em sua prática efetiva para poder compreendê-lo. Tais discussões tendem a ir além de paradigmas que o conceituavam como uma atividade técnica ou como tendo uma relação que era restrita ao professor e ao aluno, ou entre aquele e o objeto de ensino (BUENO, 2009). Assim, numa perspectiva mais abrangente, o trabalho docente passa a ser vislumbrado a partir de uma visão mais coerente em relação a tudo aquilo que o influencia.

Alinhando-se a essa necessidade de ampliar uma denominação, mesmo que provisória, sobre o trabalho de ensino, Machado (2009) propôs uma caracterização dos elementos que influenciam o agir do professor, levando em consideração a situação imediata e mais ampla da atividade educacional, tomando por base estudos realizados por teóricos da Clínica da Atividade (CLOT, 1999) e da Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2002). Assim, as características do trabalho docente foram elencadas como sendo:

- a) *pessoal* e sempre única, envolvendo a totalidade das dimensões do trabalhador (físicas, mentais, práticas, emocionais etc.);
- b) plenamente *interacional*, já que, ao agir sobre o meio, o trabalhador o transforma e é por ele transformado;
- c) *mediada por instrumentos* materiais ou simbólicos;
- d) *interpessoal*, pois envolve sempre uma interação com *outrem*, (todos os outros indivíduos envolvidos direta ou indiretamente, presentes ou ausentes, todos os “outros” interiorizados pelo sujeito);
- e) *impessoal*, dado que as tarefas são prescritas ou prefiguradas por instâncias externas;
- f) e *transpessoal*, no sentido de que é guiada por “modelos do agir” específicos de cada “métier”.

Em virtude da questão *interpessoal* do trabalho docente, fazemos ecoar a voz de Amigues (2004), quando este afirma que a atividade de ensino é dirigida para a atividade dos alunos, em outras palavras, a atividade de ensino consiste em um trabalho de organização e regulação do meio de trabalho dos alunos para a promoção de um espaço de aprendizagem favorável. Mas, além disso, a atividade de ensino também é orientada para o próprio professor, que é o executor de sua própria concepção, pois este deve mobilizar suas

capacidades, característica *pessoal* do trabalho, para se apropriar dos artefatos e promover um meio adequado para que os alunos também possam deles se apropriar.

A partir desses elementos que caracterizam o trabalho docente, enfatizamos, também, a questão *interacional* do trabalho que, segundo Marx e Engels (1979 apud DAMIANOVIC, 2009, p.107), é entendida como o “processo pelo qual o homem, mudando a natureza para satisfazer suas necessidades materiais e psicológicas, transforma a si mesmo”. Nessa perspectiva, podemos dizer que o trabalho docente é *interacional* na medida em que o profissional, ao agir sobre o meio, também sofre influência dele, pois o professor, ao tentar organizar a atividade dos alunos, adequa sua própria atividade em relação ao agir daqueles, transformando o espaço de aprendizagem e sendo por ele transformado.

A questão *transpessoal* do trabalho é constituinte de cada esfera profissional, assim como também o elemento *impessoal* da atividade. O primeiro diz respeito aos gestos e modos de fazer de cada profissão que são transmitidos ao longo do tempo por cada geração. Já o segundo está associado, de forma geral, às regras, normas ou tarefas que são prefiguradas por instâncias externas ao trabalhador.

Sendo assim, para se compreender o trabalho educacional através de uma concepção ampliada, é necessária a investigação sobre o que dizem os docentes acerca de sua própria atividade, para então poder compreendê-la e ir além do senso comum ou dos dizeres que permeiam a sociedade sobre o que constitui o trabalho de ensino. Para tanto, trabalhos que tomam a relação *linguagem e trabalho* têm se mostrado produtivas, como as pesquisas orientadas pelo programa teórico do ISD, como as de Abreu-Tardelli (2006), Lousada (2006), Mazzillo (2006), Tognato (2009), Bueno (2009), entre outras.

Estudar a relação *linguagem e trabalho*, por meio de textos produzidos na situação de trabalho ou sobre o trabalho, pode dar subsídios para as pesquisas no âmbito do ISD e para se compreender tanto o trabalho de ensino em si como também

as representações que socialmente se constroem sobre ele. Segundo Bronckart (1999), essas representações se constroem nas produções textuais, o que nos permite situar e julgar a contribuição de cada indivíduo para a realização de uma determinada atividade. Apropriadas e interiorizadas por esses mesmos indivíduos, elas acabam por se constituir em representações individuais, tornando-se uma espécie de guias para suas ações futuras. Daí a importância de analisar os textos – orais e escritos – ou a rede discursiva que se constrói *na* e *sobre* uma determinada atividade (no nosso caso, *na* e *sobre* o trabalho educacional) para chegar a compreender a natureza e as razões das ações verbais e não verbais desenvolvidas e o papel que a linguagem aí desempenha (BRONCKART e MACHADO, 2004, p.136) (grifo dos autores).

No caso da presente pesquisa, através do aparato metodológico do ISD, tomamos como relevante analisar a relação entre linguagem e trabalho no que concerne às representações que os professores em formação inicial possuem acerca do trabalho docente, para compreender que configurações do trabalho de ensino estão sendo criadas durante esse período e como essas configurações servem de *guia para suas ações futuras*. Podemos identificar as representações desses professores através da análise dos relatórios, quando eles descrevem e interpretam as ações dos professores regentes da escola onde ocorreu o estágio, assim como também quando desenvolvem uma leitura crítica sobre sua atuação enquanto aluno na disciplina de estágio supervisionado V e sobre sua atividade de colaboração e de regência na escola.

No entanto, para desenvolver, de forma mais abrangente, o estudo sobre o trabalho, o ISD dialoga com correntes das Ciências do Trabalho, como os estudos originados na Clínica da Atividade (CLOT [1999] 2007) e na Ergonomia (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) que têm contribuído com conceitos que favorecem as investigações acerca da atividade educacional. Dentre esses conceitos, os de *trabalho prescrito*, *trabalho realizado* (advindos da Ergonomia) e de *trabalho real* (concebido pela Clínica da Atividade) fundamentam, entre outras noções, as pesquisas que investigam o trabalho docente através da perspectiva teórica do ISD.

Relacionada ao trabalho educacional, a abordagem ergonômica traz consigo a possibilidade de se analisar o trabalho do professor a partir da sua atividade¹⁵, ou seja, tendo em vista tanto o *prescrito* quanto o *realizado* para melhor compreender o trabalho.

Segundo Berthet e Cru (2002 apud BUENO, 2009), as prescrições podem ser definidas como um conjunto de limitações, no sentido de circunscrever regras ou normas que são direcionadas aos trabalhadores, de forma que o trabalho prescrito é entendido como a parte da atividade que se relaciona às regras e instruções que caracterizam o trabalho docente. Contudo, o trabalho do professor pode ser prescrito tanto por instâncias externas quanto pelo sistema de ensino e educacional, pelo programa de curso, pelo livro didático etc. Também pode ser prescrito por ele próprio em virtude do plano de aula, quando o professor faz uso de prescrições durante a aula para poder gerir a classe e a atividade dos alunos.

Assim, como afirma Saujat (2003 apud BUENO, 2009), a tarefa de ensino engloba ao menos três níveis, a saber: a organização do trabalho prescrito pela instituição escolar; a

¹⁵ Compreendemos, a partir de Machado e Bronckart (2009), que o termo *atividade* está associado a um agir coletivo e, o termo *ação*, a um agir individual (MACHADO e BRONCKART, 2009, p. 34).

reconcepção e a reorganização realizada pelos coletivos de trabalho; a reconcepção e reorganização operada por cada trabalhador quando ele se autoprescreve. Desta maneira, percebemos que a prescrição parece ser constitutiva da tarefa do professor, já que ele deve lidar com as instruções e normas tanto no âmbito coletivo - quando ele, junto com seus pares, deve procurar meios para reconceber as prescrições da instituição de ensino - quanto individual, quando o próprio professor prescreve o que deverá realizar em seu trabalho para, então, prescrever a ação de seus alunos.

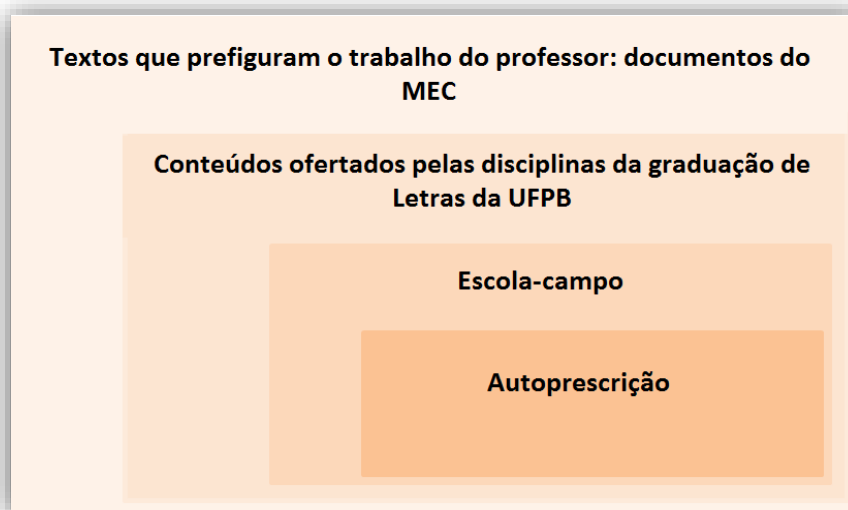
Ampliando os níveis de prescrição a que a tarefa de ensino encontra-se sujeita, de acordo com Saujat (2003 apud BUENO, 2009), acrescentamos outro nível de prescrição relacionado aos textos/documentos do MEC que promovem diretrizes, estratégias, programas e projetos nacionais. Estes visam a um alcance nacional e norteiam formas de pensar a educação brasileira, configurando o agir pedagógico de professores no Brasil, inclusive daqueles em formação inicial.

Devemos acentuar que no contexto de formação inicial de professores, contexto de nossa pesquisa, além de documentos do MEC como os PCN, os conteúdos ofertados pelas disciplinas de Graduação das Licenciaturas podem influenciar direta e/ou indiretamente no modo como os estagiários irão desenvolver suas regências na escola-campo; como abordarão certos conteúdos programáticos das disciplinas; como se relacionarão com os alunos etc. Essa influência pode ocorrer em virtude de crenças que os professores em formação inicial construíram ao longo do curso sobre o que é ensinar e o que é ser professor, bem como sobre qual é o papel do aluno em sala.

Alinhando-nos aos níveis de prescrição da tarefa de ensino proposto por Saujat (op.cit.), acreditamos que é constitutivo do contexto de nossa pesquisa prescrições que advêm da escola em si, ou seja, prescrições propostas pela instituição, direção e coordenação da escola no que concerne às normas gerais de conduta tanto dos professores como dos alunos; relativas às reuniões pedagógicas; ao conteúdo programático que deve ser seguido pelo professor etc., caracterizando a “organização do trabalho prescrito pela instituição escolar” (op. cit. p. 81). Mas, também são constitutivas do período do estágio supervisionado prescrições realizadas pelos professores regentes da escola, fazendo com que a atividade dos estagiários passem a ser, neste caso, a de reconfigurá-las, para que estes possam tanto atender às diretrizes dos professores regentes, promovendo um meio de aprendizagem para os alunos através de seu agir, como também seja objeto de satisfação e de desenvolvimento dos saberes desses professores em formação inicial. E ainda, é parte integrante da atividade de ensino dos

estagiários a reformulação ou reconcepção de suas autoprescrições, de reconfigurar seus planos de aula em relação às necessidades situacionais da aula, por exemplo.

Podemos visualizar as influências às quais os professores em formação inicial estão sujeitos a partir do quadro a seguir:



Quadro 01: As camadas de Prescrição. (Adaptado de LOUSADA, 2011, p. 90).

Deste modo, salientando o conceito de *trabalho prescrito* advindo da Ergonomia da atividade, mas indo além dele para podermos entender a atividade de ensino de uma forma mais ampla, compreendemos que

a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente a tarefa (SOUZA-e-SILVA, 2004, p. 93).

Souza e Silva nos faz pensar que a questão é saber como o professor, além de gerenciar as prescrições, consegue criar um meio adequado de aprendizagem e regular a atividade de um grupo de alunos. Podemos dizer que o conceito de *trabalho realizado* pode nos dar indícios de como o docente criou um espaço de aprendizagem através da organização da atividade dos discentes em sala, já que ele é associado ao que foi efetivamente concretizado em sala de aula e que, neste caso, constitui tudo aquilo que pode ser observado, como as etapas das diferentes atividades realizadas durante as aulas, a interação entre o professor e os alunos etc., assim como as estratégias que foram empregadas pelo professor para organizar a atividade dos alunos, como dissemos anteriormente.

Assim, a atividade educacional encontra-se, no eixo de suas ações, entre como realizar a tarefa de forma a acolher as prerrogativas das prescrições, da mesma maneira que atender às

necessidades que cada trabalhador possui de reconfigurá-las e o que, de fato, é realizado em sala, ou seja, o que efetivamente foi feito diante das prescrições e de todos os aspectos que envolvem o trabalho do professor, que quase sempre é dependente da motivação dos alunos para aprender, dos seus níveis de conhecimento, bem como de outros elementos que influenciam ou impedem a atividade docente.

Em suma, a análise da atividade docente possibilitada pela Ergonomia busca compreender a distância que pode haver entre as prescrições e o trabalho efetivamente realizado, “levando em consideração o ponto de vista subjetivo do ator e o que ele constrói de modo mais ou menos conflitual para regular essa distância” (AMIGUES, 2004, p. 40). Observamos que é justamente na tensão entre o prescrito e o realizado, e no modo como o professor gerencia essa tensão, que ele desenvolve suas capacidades (cognitivas, intelectuais, afetivas etc.) e contribui para aprimorar o seu estilo profissional. No entanto, de acordo com Clot (1999 apud AMIGUES, 2004, p.40), “a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito”, ou seja, ela vai além disso, compondo o que se denomina de o *real da atividade*.

Desta forma, para Amigues (2004), Clot (1999) deu um passo além quando passou a considerar na análise da atividade de um trabalhador em sua situação de trabalho não apenas o *prescrito* e o *realizado*, mas também aquilo que não é observável, ou seja, tudo aquilo que só podemos acessar se questionarmos o trabalhador sobre o que, por ventura, ele não conseguiu realizar, o que pensou em fazer, mas que redirecionou em virtude algum motivo.

Assim, a partir da Clínica da Atividade, vemos o foco de atenção voltado, sobretudo, para o real da atividade. Este, segundo Clot ([1999] 2007), “é também aquilo que não se faz, aquilo que não se pode fazer, aquilo que se busca fazer sem conseguir [...] aquilo que se pensa ou que se sonha poder fazer alhures”(p. 116).

Essencialmente, o objetivo da Clínica da Atividade é o de transformar as situações de trabalho para ampliar o poder de agir do trabalhador, tendo em vista tudo aquilo que influencia o seu trabalho, ou seja, tudo que é observável e não observável, mas que influencia direta e indiretamente o trabalho.

Trazendo a discussão para a atividade dos professores em formação inicial, que constitui a atenção de nossa pesquisa, percebemos que investigar o real de sua atividade, por meio do que dizem nos relatórios, faz com que possamos averiguar como as representações acerca da atividade docente, assim como a identidade profissional, vêm sendo construídas por meio desse primeiro momento de contato com a atividade de ensino possibilitada pelo estágio supervisionado V, pois é neste período que os estagiários adentram nas salas de aula do ensino fundamental.

2.3 Procedimentos de análise propostos pelo ISD

Nesta seção, apresentaremos, de forma geral, os procedimentos de análise que podem ser empreendidos no domínio do ISD: quais são e como se pode realizá-los.

É válido ressaltar que, em virtude de nossa pesquisa se voltar para o estudo das representações do agir docente de professores em formação inicial a partir da evidenciação do plano global e dos tipos de discurso encontrados nos textos, apresentaremos, com maior enfoque, as partes do folhado textual relacionadas a essas categorias de investigação do agir nas próximas subseções e, apenas de forma sucinta, exporemos as outras partes do folhado que não levaremos em consideração na nossa pesquisa, por conta do recorte feito e em virtude dos nossos objetivos.

O modelo de análise para a investigação do agir nos textos deve, segundo os pressupostos do ISD, levar em consideração alguns aspectos constitutivos, como o contexto sociointeracional de produção em que a ação de linguagem se desenvolve, assim como uma análise dos níveis do folhado textual (BRONCKART [1999] 2009).

Sabemos que o folhado textual sofreu modificações desde a sua primeira elaboração por Bronckart (1999), passando por uma releitura em Bronckart e Machado (2004), e sendo reformulado conforme Machado e Bronckart (2009). Em virtude dessa última reformulação, a análise do folhado apresenta os seguintes níveis de análise: uma análise do tipo organizacional, uma análise do tipo enunciativo e uma análise do tipo semântico (MACHADO e BRONCKART, 2009).

O nível mais profundo do folhado textual consiste na infraestrutura geral do texto ou nível organizacional, uma vez que, nesse nível, constata-se o plano global do texto, que é estruturado pelos tipos de conteúdos mobilizados pelo agente produtor do texto; os tipos de discurso, que estão associados a como o agente representa a situação de ação de linguagem e às coordenadas que organizam o conteúdo temático; e as sequências (narrativas, explicativas, argumentativas etc.).

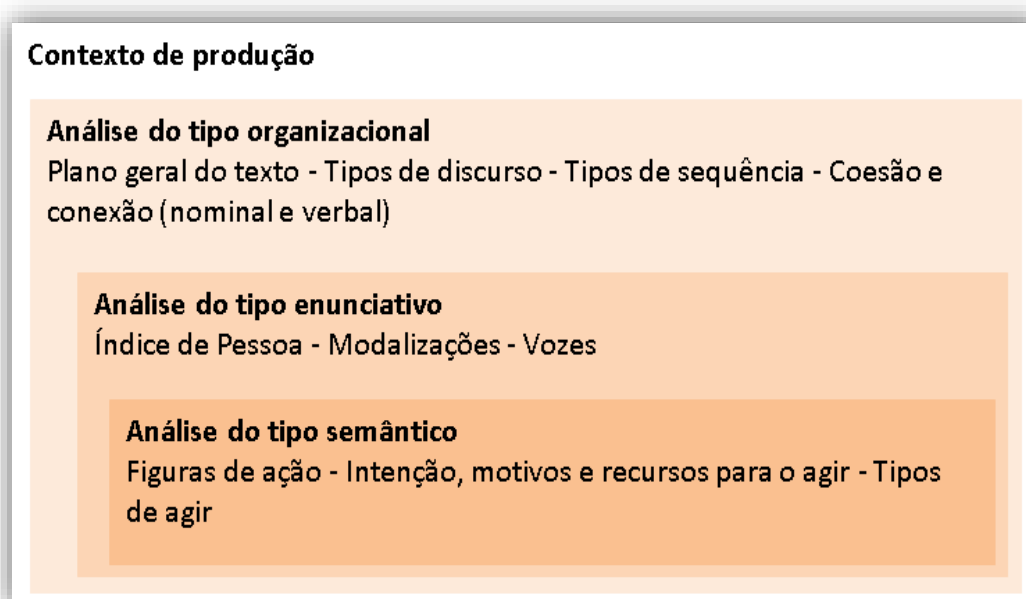
Após a última reformulação do folhado textual, o nível da infraestrutura juntamente com os mecanismos de textualização passou a designar o plano de análise chamado de análise do nível organizacional. Os mecanismos de textualização correspondem à coerência temática e estão relacionados também à linearidade do texto, de modo que três mecanismos são distinguíveis, a saber: conexão, coesão nominal e coesão verbal.

A análise do tipo enunciativo diz respeito ao nível mais superficial da organização do texto. A partir dessa camada, podemos perceber como é gerenciada a responsabilidade do

dizer nos textos através das marcas enunciativas que funcionam como pistas sobre o posicionamento enunciativo. A análise da responsabilização enunciativa se dá por meio do estudo dos índices de pessoa, das marcas de vozes e das modalizações.

A análise do tipo semântico corresponde à maior expansão realizada em virtude das reformulações de caráter metodológico no campo do ISD em relação ao folhado textual (CRISTÓVÃO, 2008). Para esse nível, faz-se necessária a análise prévia e quantitativa das marcas linguísticas contidas nos textos, a partir da análise do tipo organizacional e/ou enunciativo, por exemplo, para depois, proceder a “uma análise qualitativa do funcionamento da linguagem nos textos, das representações construídas e das figuras de ação” (op. cit., p. 9). Para efetuar esse tipo de análise, deve-se levar em consideração: as figuras de ação que são construídas nos textos em relação ao contexto imediato de produção e ao contexto mais amplo, sócio-histórico; os motivos e as intenções que o indivíduo possui e que influenciam o seu agir, como também os recursos e capacidades utilizados para a promoção desse agir, e os tipos de agir.

Podemos visualizar o folhado textual e os tipos de análise a partir do quadro a seguir:



Quadro 02 - Quadro metodológico de análise do ISD.

Nas próximas subseções, deter-nos-emos a discutir o nível do folhado textual que investigaremos em nosso trabalho tendo em vista as nossas questões de pesquisa.

2.3.1 O contexto de produção

Segundo Machado e Bronckart (2009), antes mesmo de se empreender qualquer análise de textos, é necessário levar em consideração cinco aspectos para se identificar o contexto de produção: o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido; o suporte em que o texto é veiculado; o contexto de linguagem imediato, ou seja, o conjunto de textos veiculados no mesmo suporte e que acompanham o texto a ser analisado; o intertexto, ou seja, os textos com os quais o texto analisado possui relações identificáveis; e a situação de produção que congrega parâmetros físicos e sociossubjetivos.

Em relação aos dados de nossa pesquisa, o contexto sócio-histórico em que estão vinculados os relatórios de estágio supervisionado congrega o contexto em que o próprio estágio supervisionado é desenvolvido na graduação de Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Por meio do Projeto Pedagógico do Curso de Letras (PPC) de 2006, tomamos conhecimento da composição curricular do curso Letras-Inglês pois, a partir desse PPC, o candidato escolhe o curso desejado no momento de inscrição no ENEM. Na composição curricular, constatamos que a carga do curso é de duas mil e oitocentas e oitenta horas, o que corresponde a cento e noventa e dois créditos que são distribuídos entre os conteúdos básicos profissionais (124 créditos) e os conteúdos complementares (68 créditos). Composto os conteúdos básicos profissionais, encontramos os conteúdos específicos de língua estrangeira e sua respectiva literatura, as disciplinas de formação pedagógica, assim como as de estágio supervisionado.

A Resolução do CONSEPE Nº 04/2004 estabelece diretrizes curriculares que norteiam a formação pedagógica para o curso de Letras no tocante ao Estágio Supervisionado de Ensino, que compõem a Base Curricular dos cursos de Licenciaturas da UFPB. Assim, o Art. 7º da referida Resolução assegura que:

[o] Estágio Supervisionado de Ensino terá duração de 405 horas correspondentes a 27 (vinte e sete) e sua carga horária será distribuída em dois eixos temáticos: Eixo 1. Ensino de (Curso) na Educação Básica e Eixo 2. Prática de Ensino de (Curso), desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso de licenciatura em etapas correspondentes a momentos didático-pedagógicos profissionalizantes distintos e de complexidade diferentes.

Ainda dispõe que os referidos eixos temáticos deverão contemplar:

I. Os fundamentos teóricos sobre o ensino do conhecimento específico; a formação do professor e sua inserção no mercado de trabalho; a realidade

educacional brasileira do ensino do conhecimento da formação, com ações junto a órgãos normativos e executivos do sistema e outros espaços educacionais não escolares;

II. Os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e investigação no ambiente escolar.

III. As experiências de observação, planejamento e vivência no campo de estágio da educação básica;

A possibilidade de execução e de estudo desses temas que compõem os referidos eixos temáticos parece ser garantido pela organização das disciplinas de estágio no PPC de Letras da UFPB, pois verificamos a existência de sete estágios supervisionados¹⁶, sendo os quatro primeiros relacionados aos incisos I e II do Art.º 7 mencionado e os três últimos estágios ao inciso III.

Com relação ao registro das vivências, não verificamos um suporte específico para os relatórios produzidos nas disciplinas de estágio. No entanto, dependendo da publicação, o gênero relatório pode estar inserido numa coletânea de portfólios, por exemplo.

O contexto de linguagem imediato dos relatórios, um dos elementos que compõem o contexto de produção conforme Machado e Bronckart (2009), deve estar relacionado aos possíveis destinatários desses textos, podendo ser tanto o professor supervisor do estágio como os professores regentes das escolas onde ocorreu o estágio de intervenção, da mesma maneira que pode estar associado ao contexto em que o relatório, juntamente com os outros tipos de texto, é utilizado na esfera acadêmica, como o portfólio, por exemplo.

O intertexto (MACHADO e BRONCKART, 2009) diz respeito às relações de semelhanças entre os textos. No caso de nossa pesquisa, os relatórios de estágio parecem ser influenciados pelos relatórios científicos, como apontou Rodrigues (2011, p. 28), guardando algumas semelhanças destes, como por exemplo, a forma de se estruturar os textos em *introdução, desenvolvimento e conclusão*.

Já a situação de produção está associada aos parâmetros físicos e sociossubjetivos. O primeiro parâmetro diz respeito ao fato de que toda ação de linguagem se desenvolve em um contexto físico, ou seja, toda ação é situada nas coordenadas do espaço e do tempo. O contexto sociossubjetivo é estruturado por características tanto de âmbito social quanto individual. O alcance social é relativo à regulação do meio social por normas, regras e valores

¹⁶ Devemos sublinhar que essa organização das disciplinas de estágio corresponde à estrutura do PPC de Letras (2006), e que, na verdade, estar passando por uma revisão de seu formato, do número e da carga horária das referidas disciplinas.

etc. Já o âmbito individual está conectado à subjetividade ou singularidade que o indivíduo imprime à ação de linguagem.

Dito isso, elencamos os quatro parâmetros que compõem o contexto físico, segundo Bronckart (2009): o lugar de produção, que consiste no lugar físico da produção do texto; o momento da produção, que incide sobre a duração do tempo em que o texto é produzido; o agente produtor da ação de linguagem, que diz respeito ao produtor do texto (oral ou escrito); e o interlocutor principal, que se relaciona à pessoa que receberá o texto.

Em referência aos dados de nossa pesquisa, podemos afirmar que os relatórios foram produzidos individualmente pelos estagiários, em suas casas, após a realização do estágio, sendo os textos entregues à professora supervisora no último dia de aula da disciplina de Estágio Supervisionado V. Deste modo, o contexto físico de produção dos relatórios pode ser definido como sendo:

Lugar de produção	Momento da produção	Agente produtor da ação de linguagem	Interlocutor principal
Residência dos estagiários	Após a realização do estágio	Aluno do Estágio Supervisionado V do período de 2012.1	Professora supervisora do estágio

Quadro 03 – Contexto físico de produção dos relatórios (BRONCKART [1999] 2009)

O contexto sociossubjetivo também é organizado em quatro parâmetros (BRONCKART, 2009): o lugar social, que diz respeito a que modo de interação o texto é produzido, ou seja, a que instituição está relacionado, por exemplo, Universidade, família, comercialização etc.; o papel do agente produtor da ação de linguagem, que se relaciona ao papel social que o produtor do texto desempenha, ou seja, se ocupa a posição de estudante, de professor, de colega de trabalho etc.; o papel do interlocutor principal, ou seja, o papel atribuído ao destinatário do texto, que pode ser: papel de amigo, de subordinado, de cargo hierárquico superior; o objetivo da interação que está relacionado ao efeito que o emissor deseja produzir no receptor do texto.

O contexto sociossubjetivo dos relatórios pode ser organizado da seguinte forma:

Lugar social de produção	Papel social do Agente produtor da ação de linguagem	Papel social do interlocutor principal	Objetivo da ação de linguagem
Universidade	Estagiário da disciplina de estágio supervisionado V que relata sua vivência no estágio de intervenção.	Professora supervisora do estágio, desempenhando o papel de leitora e avaliadora dos relatórios.	Relatar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado v, com o propósito de comprovar a realização do estágio e de ser avaliado pela disciplina.

Quadro 04 – Contexto sociossubjetivo de produção dos relatórios (BRONCKART [1999] 2009)

Percebemos que o contexto sociossubjetivo possui características que partem sempre das representações que o indivíduo possui sobre o mundo social, que servem para que ele também se autoanalise e avalie todos os aspectos da interação em virtude do conhecimento compartilhado no meio social.

Concluimos que, a partir da análise da situação de produção, pode-se apreender como os agentes produtores do texto representam a ação de linguagem em seu contexto físico e social, e igualmente os conhecimentos que os agentes possuem acerca do tema (dos mundos objetivo, social e subjetivo) e dos gêneros, de modo que esse conjunto de representações do agente determinará o que será expresso no texto (SOUZA, 2007, p. 170-171).

2.3.2 A infraestrutura textual

Como já mencionado previamente, a infraestrutura textual comporta o plano global do texto, os tipos de discurso, assim como as sequências locais.

O plano global dos textos refere-se ao conjunto de conteúdos temáticos mobilizados pelo agente produtor do texto, o que permite que, por meio da investigação desse plano, se possa ter acesso aos conteúdos presentes no texto de forma geral.

Os tipos de discurso relacionam-se aos segmentos textuais que estão associados, direta e indiretamente, a como o agente produtor do texto (re)configura os mundos formais de Habermas, e como ele, conseqüentemente, representa o contexto de produção da ação de linguagem. Podemos dizer que uma das formas de se caracterizar os tipos de discursos ocorre através de unidades linguísticas que podem ser identificadas a cada tipo de discurso, e que, por conseguinte, traduzem-se na criação de mundos discursivos (BRONCKART [1999]2009).

Para Bronckart, os mundos formais ou representados de Habermas (1987) podem ser reconcebidos e traduzidos por meio da linguagem e, portanto, se transformarem em mundos virtuais, pois são recriados pela linguagem. Nas palavras do autor,

[...] a atividade de linguagem, devido à sua própria natureza semiótica baseia-se, necessariamente, na criação de mundos virtuais. Esses mundos são sistemas de coordenadas formais que, de um lado, são radicalmente “outros” em relação aos sistemas de coordenadas dos mundos representado sem que se desenvolvem as ações de agentes humanos, mas que, de outro, devem mostrar o tipo de relação que mantêm com esses mundos da atividade humana. Por convenção, chamaremos os mundos representados pelos agentes humanos de *mundo ordinário* e os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem, de **mundos discursivos** (BRONCKART, 2009, p. 151, grifo do autor).

Desta forma, os mundos virtuais passam a figurar como mundos discursivos que são traduzidos pelos tipos de discurso.

Conforme Bronckart ([1999]2009), para se entender os mecanismos de criação dos mundos discursivos, deve-se considerar dois tipos diferentes de operações. Uma delas está associada à relação que se constrói entre as coordenadas gerais que organizam o conteúdo temático do texto e as coordenadas gerais da situação de produção do agente produtor do texto. A outra operação diz respeito à relação entre o agente e a situação de ação de linguagem (LOPES, 2007, p. 225), de modo que, na primeira operação, podemos apreender tanto coordenadas denominadas disjuntas (mundo ordem no “Narrar”), como conjuntas, (mundo da ordem do “Expor”). As disjuntas estão conectadas ao fato de que existe um distanciamento entre as coordenadas do conteúdo temático e da situação de produção. Contrariamente, as conjuntas imprimem uma aproximação entre as respectivas coordenadas. Já da segunda operação, pode-se depreender se o agente se representa enquanto implicado ou não em seu discurso, de forma que se verifica a implicação quando há interação entre o agente e a situação de ação de linguagem, e a autonomia quando não ocorre essa interação.

Assim, a partir da interseção entre essas duas operações, podemos destacar quatro mundos discursivos, a saber: Expor Implicado, Expor autônomo, Narrar Implicado, Narrar autônomo. Da criação desses mundos discursivos, podemos depreender quatro tipos de discurso, a saber: Discurso interativo (DI), Discurso teórico, Relato interativo (RI) e Narração (N).

	Coordenadas gerais dos mundos	
Relação ao ato de produção	CONJUNÇÃO	DISJUNÇÃO
	<i>EXPOR</i>	<i>NARRAR</i>
IMPLICAÇÃO	Discurso Interativo Relato Interativo	
AUTONOMIA	Discurso Teórico	Narração

Quadro 05 – Tipos de discurso (adaptado de BRONCKART, 2009, p157.)

Com relação ao mundo do *expor*, Bronckart (2009) afirma que os fatos são expostos de forma que “as representações mobilizadas, desde que não se ancoram em nenhuma origem específica, organizam-se inevitavelmente em referência mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso” (p. 153), ou seja, os fatos são acessíveis no mundo ordinário dos protagonistas da ação de linguagem desenvolvida.

Em referência ao mundo do *narrar*, verificamos uma ancoragem espaço-temporal, uma vez que os fatos narrados encontram-se ora marcados em um tempo passado ou futuro, ou dito de outro modo, o mundo discursivo criado situa-se em um outro lugar (BRONCKART, 2009) que não é o da interação e, no caso, da narração, em específico, esse tempo pode ser da ordem do imaginário, como em *era uma vez*.

Em se tratando da oposição entre a implicação e a autonomia, podemos dizer que ambos são influenciados pela relação que guardam com as instâncias de agentividade (personagens, grupos, instituições etc.) e os parâmetros da ação de linguagem (agente-produtor, interlocutor e a situação espaço-temporal). Assim, se essa relação não for marcada linguisticamente, inferimos que as instâncias de agentividade guardam uma independência em relação aos parâmetros da ação de linguagem e, portanto, configura-se como uma relação de autonomia. Contrariamente, quando essa relação é explícita, o texto é marcado por referências aos parâmetros da ação de linguagem com dêiticos de pessoa e espaço-temporal, por exemplo. A partir dessa interseção, o autor elenca algumas características principais dos tipos de discurso, as quais destacaremos mais especificamente adiante.

Como vimos no quadro anterior, o discurso interativo pertence ao mundo do *expor*, o que significa que as coordenadas que organizam o conteúdo temático são conjuntas à ação de linguagem, ou seja, “a situação de ação de linguagem é coincidente com o tempo atual” (RODRIGUES, 2011, p. 69); já no que concerne ao agente e à situação de ação de linguagem, esse tipo de discurso é concebido como implicado, podendo nele serem encontrados dêiticos de pessoa, nomes próprios, o que marca a responsabilidade do dizer do agente produtor da

ação de linguagem, fazendo com que, conseqüentemente, seja necessário conhecer as condições de produção do texto para poder interpretá-lo (BRONCKART, 2009). No geral, encontraremos a presença de frases imperativas, interrogativas, exclamativas e declarativas; de tempos verbais: presente do indicativo, pretérito perfeito, futuro perifrástico (ir + infinitivo + posterioridade), ex: “Vou apresentar o trabalho amanhã”; anáforas pronominais; e presença de metaverbos de valor psicológico, como: *acho, entendo, sinto que, me surpreendo* etc.

No exemplo que se segue, retirado do *corpus* de nossa pesquisa, verificamos algumas das características mencionadas do discurso interativo, como: verbos no presente do indicativo, marcas de pessoa, verbo de valor psicológico:

E₁: Acredito que a regência foi boa, tendo em vista que consegui realizar maior parte do plano antes preparado e avaliado [...].

O discurso teórico, por outro lado, é conjunto, mas não implicado, o que significa que os parâmetros da ação de linguagem não são marcados linguisticamente, ou seja, não se verifica interação entre o agente e a situação de produção. Neste tipo de discurso, encontraremos, geralmente, frases declarativas, tempos verbais no presente do indicativo com valor genérico e primeira pessoa do plural com valor genérico, futuro do pretérito, organizadores lógico- argumentativos e modalizações, como: poder, dever etc. Como exemplo de discurso teórico retirado do relatório do Estagiário 2, temos:

E₂: As dificuldades existentes no Brasil, em termos de aplicabilidade de um projeto educacional de fato transformador, estão relacionadas às diferentes condições sócio-econômicas [...].

Já no relato interativo, verificamos que as coordenadas que organizam o conteúdo temático encontram-se disjuntas em relação às coordenadas do mundo ordinário, deste modo, percebemos um distanciamento entre essas coordenadas, o que faz com que o mundo discursivo criado seja situado em um momento diferente daquele do mundo da interação. Assim, já que o tempo da ação de linguagem não é coincidente com o tempo atual, verificamos a presença de marcadores temporais no passado, como advérbios, e de tempo verbal no passado: pretérito perfeito, imperfeito, mais-que-perfeito. Neste tipo de discurso, constatamos que há interação entre o agente produtor e os parâmetros da situação de produção. Assim, esse discurso é implicado, por conseguinte, podemos ver a presença de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e plural e anáforas pronominais e nominais. Podemos citar como exemplo desse tipo de discurso um relato retirado do relatório de E₃, quando ele diz:

E₃: Durante as atividades em que os alunos faziam em duplas, fiquei em frente a sala, me pondo à disposição para elucidar quaisquer dúvidas à respeito das leituras ou atividades.

A narração caracteriza-se por fazer parte do mundo do narrar, logo é disjunto, e como não há interação entre o agente e os parâmetros da ação de linguagem, o que marca um discurso autônomo, não é necessário o conhecimento sobre as condições de produção do texto para poder interpretá-lo (BRONCKART, 2009). Encontraremos a presença de tempos verbais no passado, como o pretérito perfeito e imperfeito e organizadores temporais que marcam essa temporalidade, já que, como vimos, o tempo da ação de linguagem encontra-se em outro tempo, em um outro lugar, que não corresponde à interação. No exemplo seguinte do tipo de discurso *narração* retirado do relatório de E₇, percebemos a presença de verbos no passado e o tempo da narração sendo marcado:

E₁₀: A professora durante todo o período de observação baseava sua aula em exercícios tirados do livro adotado pela escola e que os alunos ainda não possuíam.

Entendemos que investigar a presença ou a ausência desses tipos de discurso nos textos pode nos dar subsídios para compreender as representações que o agente produtor do texto possui sobre a ação de linguagem desenvolvida, a partir da oposição binária *disjunção* e *conjunção*, e de como ele representa o contexto de produção do texto e, como já vimos, essa representação influenciará tanto o aspecto estrutural quanto semântico do texto.

No capítulo seguinte, apresentaremos o percurso metodológico de nossa pesquisa, descrevendo a natureza e o contexto de nossa investigação; o perfil da pesquisadora e dos colaboradores, assim como as categorias e os procedimentos de análise desenvolvidos.

CAPÍTULO III - PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentaremos, inicialmente, a natureza de nossa pesquisa para, em seguida, discorrermos sobre o contexto em que o *corpus* foi coletado. Além disso, teceremos comentários sobre a pesquisadora e os colaboradores do presente trabalho e, por último, apresentamos as categorias de análise que adotamos nesta investigação.

3.1 Natureza da pesquisa e coleta dos dados

Podemos caracterizar nossa pesquisa como sendo de cunho qualitativo-interpretativista, pois, segundo Creswell (2007), “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (p. 186-187). Para Godoy (1995, p. 63), com este tipo de pesquisa, “os pesquisadores qualitativos tentam compreender os fenômenos que estão sendo estudados a partir da perspectiva dos participantes”. Assim, é por meio da perspectiva dos professores em formação sobre o trabalho docente, evidenciada nos relatórios, que nosso trabalho é pautado. Para tanto, o caráter interpretativista prevê a possibilidade de trabalhar com o conhecimento ou a subjetividade do pesquisado a partir do prisma da subjetividade do próprio pesquisador, pois, como afirma Flick (2004, p. 22),

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...] (grifo nosso).

Corroborando a aceção de Godoy (1995), Flick (2004) e Creswell (2007) sobre o caráter interpretativista da pesquisa qualitativa e enfatizando o pesquisador como *um agente ativo* nesse processo, Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) afirma que

O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo. Sua ação investigativa tem influência no objeto da investigação e é por sua vez influenciada por esse. Em outras palavras, o pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa. Ele age nesse mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo e sobre as ações como objetos de pesquisa no mundo. Essa sua capacidade é denominada, na literatura especializada, **reflexividade** (grifo do autor).

Diante disso, afirmamos que nossa análise conduz a uma interpretação singular e única, uma vez que os dados também são singulares e únicos por serem originados em um contexto sócio-histórico particular e, como afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 59), pelo fato de o pesquisador ser “parte do mundo social que pesquisa”. Assim, dizemos que a análise dos nossos dados é realizada a partir das reflexões, das impressões do pesquisador, tendo em vista as interpretações dos pesquisados acerca do objeto temático em questão.

Alinhando-se a essa perspectiva de Bortoni-Ricardo (2008) no tocante ao fato de o pesquisador ser *um agente ativo* na construção do conhecimento e na investigação que realiza, trazemos a voz de Fabrício (2006, p. 60), ao destacar que

devemos ter ciência de que **nossas descrições e observações de eventos não são neutras** e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem nem da rede de significações que compõem o nosso repertório, não nos sendo facultada a capacidade de dela nos abstrair para produzir conhecimento sobre algo (grifo nosso).

Assim, a minha voz de pesquisadora da atividade docente se faz presente na análise desenvolvida neste trabalho acerca das representações dos professores em formação inicial, principalmente pelo fato de que, enquanto egressa do curso de Letras-Inglês, o olhar lançado sobre os dados propicia uma investigação da experiência vivenciada pelos professores a partir do olhar de alguém que vivenciou situações similares e que compreende a dinâmica e o contexto em que o estágio de intervenção está inserido.

Por visualizamos no nosso estudo a oportunidade de discutir reflexões sobre as representações do trabalho docente que os professores em formação inicial concretizam quando da realização dos relatórios, dizemos que nosso trabalho corrobora a premissa de Moitas Lopes (2006, p. 100) no que concerne à “inadequação de formular conhecimento que seja responsivo à vida social ignorando as vozes dos que a vivem”. Para os professores formadores, a possibilidade de perceber o entendimento que os estagiários deixam desvelar nos relatórios sobre o trabalho educacional contribui para se compreender o cenário em que o processo de formação está se desenvolvendo, pois, a partir da ótica daqueles que estão aprendendo a se engajar nos fazeres da profissão docente, podemos obter um *feedback* de como as disciplinas de estágio supervisionado, assim como outras disciplinas do curso, estão favorecendo ou não à base do saber para esse engajamento.

Em relação ao tipo de pesquisa qualitativa, mais especificamente, dizemos que nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa documental, pois o trabalho com relatórios constitui-se em uma investigação de fontes que “ainda não receberam um tratamento analítico, ou que

podem ser reexaminados, buscando novas e/ou informações complementares” (GODOY, 1995, p. 21).

No tocante à natureza dos documentos, Gil (2008, p.51) afirma que

existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Deste modo, concluímos que os relatórios de estágio podem ser considerados documentos que já foram analisados de algum modo, pois o professor formador, que é o interlocutor principal desses textos, analisou-os de acordo com os objetivos expostos tanto no programa de curso da disciplina de estágio supervisionado V quanto no roteiro de elaboração do relatório. Mas, como os documentos “podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou informações complementares” (GODOY, op. cit.), procuramos emitir um novo olhar sobre esses textos, diferente daquele até então realizado pelo formador. Sendo assim, podemos dizer que trabalhamos com dados que são previamente existentes e que, no caso, podem ser manuseados e investigados para atender ao objetivo principal de nossa pesquisa, que é analisar as representações que professores em formação possuem sobre o trabalho docente.

Ainda em relação à natureza dos documentos, conforme Godoy (1995, p. 22), os relatórios são documentos que “podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto”, constituindo-se, deste maneira, como “uma fonte não-reativa”(op. cit.). Assim, devemos afirmar que nosso estudo caracteriza o contexto da nossa pesquisa como sendo particular, uma vez que os relatórios de estágio foram produzidos em um período e sobre um cenário escolar específico, ou seja, foram escritos sobre uma escola, no âmbito do ensino fundamental, levando em conta uma dada turma de alunos.

3.2 Contexto de pesquisa

Os dados que compõem nosso *corpus* constituem-se em dezesseis¹⁷ relatórios de estágio supervisionado V, da turma de 2012.1¹⁸, do curso de licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, Campus I.

As disciplinas de estágio supervisionado do curso de Letras são distribuídas, na grade curricular, em sete estágios, a saber: os quatro primeiros estágios são destinados às atividades teórico-práticas sobre a atividade profissional docente e, os três últimos correspondem aos estágios de intervenção junto à escola-campo¹⁹.

O estágio supervisionado V possui a carga horária de 60 horas, sendo 30 horas para atividades teórico-práticas realizadas em sala de aula e 30 horas para a realização da intervenção na escola-campo. Para as aulas teórico-práticas, foi adotada uma metodologia de discussões em grupos das leituras sugeridas, como também de debates em grupos focais sobre as observações e as práticas na escola-campo²⁰. Já a intervenção foi realizada por meio de observações, colaborações e regências.

É válido salientar que, para esta disciplina, foi seguido, no programa do curso, um sistema de avaliação em que os alunos eram avaliados pela produção de um portfólio, pelas aulas ministradas na escola-campo e pelo relatório final de estágio.

Em relação à regência de aula na escola-campo, o estagiário deveria preparar uma aula que seria avaliada pelo professor supervisor do estágio, de acordo com os objetivos presentes no programa do curso.

Para a elaboração do relatório, os estagiários deveriam seguir um roteiro que contemplava: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Nos elementos textuais, além das seções que deveriam ser apresentadas nos relatórios, também há a indicação de conteúdos norteadores para compor essas seções²¹.

¹⁷ É válido salientar que, por esses relatórios serem considerados documentos de uso público, a nossa coleta ocorreu diretamente no Departamento de Língua Estrangeira e Modernas da UFPB.

¹⁸ Devemos sublinhar que a primeira disciplina de estágio supervisionado V foi ministrada em 2010.1.

¹⁹ Devemos afirmar que essa estrutura de organização dos estágios supervisionados no currículo do curso de Letras está passando por uma reformulação em 2014 a partir da criação dos novos cursos de Letras e, por conseguinte, da elaboração dos novos projetos pedagógicos dos respectivos cursos.

²⁰ Para maior detalhamento, conferir o programa do curso da disciplina de estágio supervisionado V no Anexo A.

²¹ Conferir o roteiro para elaboração do relatório de estágio supervisionado no Anexo B.

3.2.1 A pesquisadora

A inquietação motivadora para estudar o trabalho do professor nasceu muito antes da entrada na Universidade, sendo algo que carregávamos conosco desde o ensino médio, quando percebíamos que os professores se relacionavam com os alunos de forma diferenciada, havendo aqueles que interagiam com os alunos apenas através do objeto da disciplina e outros que iam além e, muitas vezes, acabavam por influenciá-los por meio de seus discursos sobre como gerenciar a vida particular deles. Assim, causava-nos incômodo e impressionava-nos como esses professores possuíam representações distintas sobre o fazer docente. Partindo dessa lembrança do contexto escolar, interrogávamos se um dia seria possível realizar um estudo sobre como os próprios professores representavam sua profissão, mesmo sem saber se haveria uma corrente ou correntes teóricas em que pudéssemos nos embasar.

Diante desse desejo, nasceu a oportunidade da realização do trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação em Letras-Inglês, em 2011.1, intitulado “As representações sobre o trabalho docente: *O professor fez algo que eu nunca tinha visto antes*”. Nesse período, analisávamos os relatórios que foram escritos pelos nossos próprios colegas de sala durante o estágio supervisionado VII²². Para este trabalho, a análise se centrava nas representações dos professores em formação sobre os elementos constitutivos da atividade educativa, assim como proposto por Machado (2007), em uma releitura de estudos realizados pelo psicólogo da Clínica da Atividade Yves Clot (1999). A monografia nos possibilitou ter uma ideia mais ampla sobre a atividade educativa, iluminando nossa percepção sobre elementos que poderiam influenciar o agir do professor e, consequentemente, dos alunos. O estudo foi realizado tomando por base o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que até então nos era desconhecido, pois esse programa teórico não foi estudado durante a graduação por não se constituir em disciplina que deveria ser incorporada ao programa pedagógico do curso.

Podemos afirmar que, após a realização de um primeiro estudo sobre o trabalho docente, nossas próprias representações sobre o agir do professor foram modificadas e ampliadas tendo em vista os estudos teóricos realizados, fazendo com que nos encantássemos por essa temática e buscássemos compreender um pouco mais esse tipo de trabalho, culminando na submissão de um pré-projeto de mestrado para uma seleção de pós-graduação

²² Importante informar que o estágio supervisionado VII foi cursado por nós em 2010.2, sendo a primeira turma a cursar tal estágio no departamento de letras estrangeiras e modernas (DLEM) da UFPB.

em que objetivávamos desenvolver uma pesquisa com a mesma professora que orientou o referido TCC.

A problemática em torno da presente pesquisa ainda tem como foco a representação sobre o trabalho docente, no entanto, para este trabalho, tentamos perceber como essas representações são construídas a partir do modo como os professores em formação (re)configuram o real da atividade e também suas prescrições, tendo em vista que, muitas vezes, a concepção sobre o que seja o real e a natureza prescritiva da atividade é bastante lacunar (SOUSA, 2011). Nessa perspectiva, cabe-nos pensar se esses professores não expõem e não refletem, geralmente, sobre o que caracteriza, influencia e/ou impede seu trabalho, em seus relatórios, por não se apropriarem do gênero em questão ou por não acreditarem que devam relatar suas dificuldades para o leitor principal do texto, o professor formador, já que seus textos se constituem, em última análise, como instrumentos de avaliação.

3.2.2 Os colaboradores

Para termos um perfil dos colaboradores de nossa pesquisa, construímos um questionário para obtenção de informações sobre a experiência de ensino e de estágio supervisionado (conforme pode ser visualizado no Anexo C). Devemos destacar, primeiramente, que dos dezesseis estagiários, dez responderam ao questionário que foi enviado para eles via e-mail. Assim, transpomos a seguir as informações obtidas com o questionário aplicado aos dez dos estagiários.

Estagiário	Idade	Experiência docente	Trabalho em outras instituições	Matrícula em mais de uma disciplina de estágio
E1²³	20-25	Ensino fundamental e Curso de idiomas	Curso de Idiomas	Estágio Supervisionado IV
E2	26-30	Não	Não	Estágio Supervisionado VI
E6	20-25	Não	Não	Não
E7	20-25	Curso de idiomas	Não	Estágio Supervisionado VI
E9	20-25	Curso de idiomas	Curso de idiomas	Não
E10	20-25	Curso de idiomas	Sim - Curso de idiomas	Não
E12	+ 30	Ensino fundamental	Ensino fundamental	Estágio Supervisionado IV
E13	20-25	Não	Não	Estágio Supervisionado VI e VII
E14	20-25	Curso de idiomas	Não	Estágio Supervisionado VI
E15	20-25	Não	Não	Não

Quadro 06 – Perfil dos colaboradores

No quadro 06, demonstramos que a maioria dos estagiários estava entre a faixa etária de 20 a 25 anos durante a realização do estágio supervisionado V, excetuando-se E₂ e E₁₂; que somente quatro dos estagiários não possuíam experiência docente antes da realização do estágio supervisionado V; que apenas E₁, E₉, E₁₀ e E₁₂ estavam trabalhando em outra escola ou instituição de ensino concomitantemente à realização do referido estágio; que E₁, E₂, E₇, E₁₂, E₁₃ e E₁₄ estavam matriculados em outra disciplina de estágio no momento em que cursavam o estágio supervisionado V.

²³ Importante ressaltar que preferimos utilizar as siglas E₁, E₂ etc. em vez de elaborarmos nomes para os colaboradores de nossa pesquisa por acreditarmos que, assim, o texto se torna mais impessoal, guardando o sigilo de suas identidades.

3.3 Procedimentos e categorias de análise

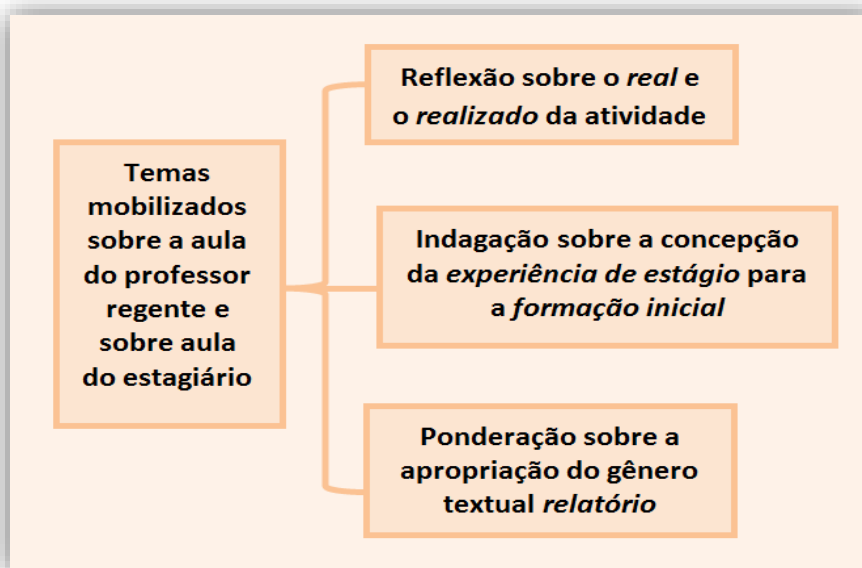
Para a análise dos dezesseis relatórios de estágio supervisionado foi feito, primeiramente, um levantamento dos dados com vistas a se ter uma visão geral das representações dos estagiários. Para tanto, os dados foram analisados, inicialmente, a partir dos seguintes critérios:

- Levantamento dos temas mobilizados em relação à caracterização da aula de Língua Estrangeira (LE);
- Identificação dos temas mobilizados em relação à leitura crítica da experiência de estágio e autoavaliação da prática docente.

A partir desse primeiro olhar sobre os dados, objetivamos ter uma noção sobre que conteúdos os estagiários mobilizavam nas seções dos relatórios destinadas à observação da aula do professor regente e à aula do estagiário. Em virtude da apreensão desses conteúdos, pudemos ter uma primeira visão sobre as representações do trabalho docente dos agentes produtores desses textos.

Devemos dizer que, após esse momento inicial de levantamento dos dados, alguns itens emergiram da análise dos conteúdos e nos fizeram indagar sobre: como os estagiários relatavam o *real* e o *realizado* da atividade; como conceberam a *experiência de estágio* e sua consequente implicação para a *formação inicial*; e como se apropriaram do gênero textual *relatório*.

Podemos destacar o esquema de nossa investigação inicial sobre os relatórios da seguinte forma:



Quadro 07 – Investigação inicial sobre os relatórios

A primeira indagação nos fez refletir sobre até que ponto os estagiários relatavam suas vivências no estágio, revelando não apenas o que haviam realizado em sala de aula, nas suas regências, por exemplo, mas como também suas impressões sobre a atividade em si, ou seja, como lidaram com os possíveis imprevistos, os obstáculos, a falta de equipamento ou condições físicas adequadas, a relação entre os alunos etc.

O questionamento sobre a concepção da experiência de estágio e a implicação para a formação inicial nos fez refletir sobre como os estagiários estão compreendendo esse momento da formação em relação ao estágio supervisionado V, a partir das representações que fazem sobre o papel desse período na vida acadêmica.

A indagação sobre a apropriação do relatório pelos estagiários nos impulsionou a pensar sobre até que ponto o relatório era utilizado tendo em vista os possíveis papéis que ele pode desempenhar (cf. subseção 1.3).

Após esse primeiro momento, partimos para a análise do nível organizacional dos textos, tendo como eixo norteador a apreensão das representações dos estagiários sobre os temas mobilizados, não apenas nas seções destinadas às aulas do professor regente e do estagiário, mas em cada seção dos relatórios, para que pudéssemos ter uma visão mais ampla dos conteúdos apresentados, conferindo a descrição do plano global dos textos.

Já para a análise dos tipos de discurso, procuramos perceber como as representações dos agentes produtores do texto sobre o trabalho docente eram apresentadas linguisticamente e quais as implicações desse processo. Para tanto, analisamos as seções dos relatórios destinadas à observação da aula do professor regente e à aula do estagiário, igualmente, à sua avaliação da experiência de estágio, tentando procurar um padrão que poderia exibir uma relação entre os tipos de discurso e as seções dos relatórios analisadas. Para este trabalho, no entanto, não acreditamos ser pertinente fazer uma reflexão sobre todos os tipos de discurso encontrados em todos os relatórios, por não pretendermos nos prender apenas a uma descrição linguística dos textos, mas sim, procurarmos ir além e investigarmos como os tipos de discurso poderiam se relacionar às representações dos estagiários sobre a atividade docente.

No sentido de melhor investigar a questão das representações dos estagiários sobre a atividade docente, organizamos nossa análise, após a investigação do nível organizacional dos textos, em duas macro-categorias: “representações do agir do professor-regente” e “representações do próprio agir”. A primeira categoria foi estruturada em micro-categorias como *instâncias de descrição e avaliação* e *instâncias de reconfigurações* encontradas nos relatórios observados. Já a segunda categoria foi organizada levando-se em consideração os momentos de *colaboração* e de *regência*. Para a seção de *colaboração*, não foram

desenvolvidas categorias, pois não encontramos diferenças que limitassem os relatórios e que pudéssemos analisá-los em grupos distintos. Para a *regência*, evidenciamos o professor em formação se representando de forma diferenciada, o que nos possibilitou dividir as representações em *o estagiário como agente* e *o estagiário como ator*. Neste último, organizamos nossas análises a partir de *instâncias de descrição, de reflexão e de reconfiguração*. Nosso intento com a criação dessas categorias foi o de melhor apreender as representações, o que, por consequência, remontava às indagações iniciais levantadas pelos procedimentos de análise comentados anteriormente.

Faz-se necessário salientar que, em virtude desses procedimentos de análise expostos, reflexões são refeitas e reelaboradas, conferindo o caráter contínuo de investigação e de reflexividade que a pesquisa qualitativa proporciona.

Diante da natureza qualitativa de nossa pesquisa, abordamos as considerações éticas adequadas para a coleta e o manejo dos dados, pois, conforme Creswell (2007), a pesquisa etnográfica é, de certo modo, intrusa. Assim, para entrarmos em consonância com as considerações éticas sugeridas pelo autor, solicitamos o consentimento livre e esclarecido dos sujeitos envolvidos, apresentando os objetivos de nossa pesquisa e respeitando-os, na medida em que conduzimos a investigação quanto ao sigilo de suas identidades²⁴.

No próximo capítulo, pautado em uma perspectiva que prioriza a subjetividade, a análise apresenta nossas interpretações acerca das representações que professores em formação inicial possuem em relação ao trabalho docente.

²⁴ Conferir Anexo D – Certidão do Comitê de Ética.

CAPÍTULO IV - UMA ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES SOBRE O AGIR DOCENTE NOS/PELOS TEXTOS

Neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise dos relatórios. A análise focaliza as características gerais do plano global e dos tipos de discurso. A finalidade desta análise é responder aos objetivos de nossa pesquisa, os quais giram em torno das representações e das avaliações do agir docente em textos.

4.1 O nível organizacional dos relatórios

Como vimos no capítulo II (cf. p. 55), a análise do plano global nos oferece uma visão ampla da estrutura do texto em relação aos temas mobilizados, o que, por conseguinte, revela as possíveis representações relativas ao que as sessões dos relatórios sugerem. Já a análise dos tipos de discurso pode oferecer ao pesquisador um caminho para compreender como os agentes produtores do texto, os professores em formação inicial, representam a ação de linguagem desenvolvida, a partir de aspectos relacionados ao mundo do *expor* e do *narrar*, assim como também através da implicação ou autonomia dos agentes produtores do texto.

A partir da análise da estrutura dos relatórios que compõem os dados de nossa pesquisa, conseguimos depreender a existência de uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, como apontou Silva (2013) na sua pesquisa (cf. p. 33), além de elementos pré-textuais (capa, folha de rosto e sumário) e elementos pós-textuais (referências bibliográficas, anexos e apêndices). É válido salientar que por meio da progressão temática dos relatórios, pudemos constatar como os estagiários organizaram o plano global dos textos. A investigação do plano global nos oferece uma visão ampla da estrutura do texto em relação aos temas mobilizados e revela as possíveis representações relativas ao que as seções dos relatórios sugerem.

Com o intuito de sistematização, reproduzimos adiante o plano global e os temas encontrados na maioria dos relatórios:

- **Introdução**
 - Objetivo da tarefa acadêmica;
 - Reflexão sobre o estágio supervisionado e formação profissional;
 - Reflexão sobre o ensino de LE;
 - Objetivos do estágio;

- **Escola-campo:**
 - Identificação da escola, da turma e do horário das atividades;
 - Número de horas de observação;
 - Descrição física da escola;
 - Descrição do(s) material (ias) didático(s) usado(s) pelo professor;
 - Descrição da conduta dos alunos em sala de aula;
- **Estágio de observação**
 - Perfil do professor regente;
 - Descrição e análise do agir do professor;
 - Descrição da abordagem de ensino do professor;
 - Descrição da relação professor/aluno;
- **Estágio de Intervenção**
 - Descrição e análise das atividades desenvolvidas em coparticipação;
 - Descrição e análise das regências;
- **Conclusão**
 - Avaliação sobre a regência;
 - Avaliação dos pontos positivos e negativos da experiência de estágio.

Podemos indagar se pela especificação do que compõem a estrutura e os conteúdos mobilizados nos relatórios observados, os estagiários puderam ter uma observação e interpretação do estágio em si de forma mais embasada por conta dessas diretrizes que foram dadas pelo professor formador; e se eles conseguiram desenvolver uma prática reflexiva para constatar e analisar de forma mais satisfatória os elementos da atividade educativa que fazem parte desse período do estágio. Para tentar examinar essas indagações, realizamos uma investigação de como cada tema e subtema se encontrava disposto nos relatórios, de forma geral, para obter uma visão ampla sobre a estrutura composicional e a progressão temática.

Assim, no tema *Introdução*, é comum observarmos os estagiários discorrendo, na maioria dos relatórios, sobre o objetivo da ação de linguagem que estão desenvolvendo, que é o de relatar as atividades vivenciadas por eles durante as aulas de estágio e durante a intervenção na escola-campo, apresentando, muitas vezes, uma síntese dos conteúdos que tratarão no relatório. Subtemas como a reflexão sobre o estágio supervisionado e a formação profissional; a reflexão sobre o ensino de LE e os objetivos do estágio também são recorrentes nos relatórios.

Em relação ao primeiro subtema mencionado, verificamos que alguns relatórios não apresentam discussões sobre o fazer pedagógico do estagiário ou sobre as dificuldades, limitações ou habilidades que ele apresentou ou desenvolveu durante essa experiência. Diante disso, parece que os estagiários, ao refletirem sobre a relação entre formação docente e o estágio, remetem-se a essa relação enfatizando as leituras realizadas na disciplina de estágio e à importância de se ter um momento de intervenção junto à escola-campo, mas não observamos reflexões sobre a implicação desse período para o aprendizado dos professores em formação inicial.

Já no segundo subtema, a reflexão sobre o ensino de LE, os estagiários descrevem seu entendimento sobre a realidade do ensino a partir da experiência anterior e posterior à vivência do estágio de intervenção. Podemos destacar que essa vivência é de fundamental importância para os professores em formação, pois eles passam a conhecer o ambiente escolar, os fatores externos e internos que influenciam o fazer docente do professor regente, por exemplo. Porém, devemos destacar que poucos estagiários ressaltam esses fatores que beneficiam ou impedem o agir do professor, ou seja, poucos demonstram um perfil de ‘analista da situação’ (SANTANA e GIMENEZ, 2005 apud BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011), como veremos adiante na subseção relativa às representações do agir do professor-regente.

No último subtema da *Introdução*, verificamos os objetivos do estágio apresentados no sentido de se favorecer uma prática reflexiva do professor em formação inicial, confrontando antigas crenças sobre o ensino e criando novas sobre o espaço educacional.

Em relação ao tema *Escola-campo*, averiguamos que a maioria dos estagiários cobre todas as prescrições previstas para esta seção, porém não constatamos nenhuma análise sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola onde o estágio de intervenção ocorreu. Alguns estagiários apenas relatam que não conseguiram obter o PPP da escola. Talvez isso ocorra pelo fato de a direção da escola não querer se comprometer em expor esse documento que define a identidade da escola, os objetivos a serem alcançados com prazos e meios determinados.

No tocante ao tema *Estágio de observação*, os estagiários tiveram, de acordo com o exposto no roteiro, que fazer uma entrevista com o professor regente para obter informações sobre o perfil do professor em relação à sua formação inicial e/ou continuada: seu tempo de docência; o número de horas aula semanais, assim como para saber qual era a relação entre o professor regente e a Coordenação de Línguas Estrangeiras da escola. Nessa entrevista, os estagiários coletaram informações sobre os professores, constatando, no geral, que possuem

graduação de Letras; possuem, aproximadamente, 20 anos de experiência; trabalham, em média, 36 horas semanais; e em todos os relatórios não se relata a existência de uma Coordenação de Línguas Estrangeiras. Esses dados nos fazem refletir sobre o perfil dos professores que os estagiários tiveram contato durante a intervenção. Talvez um perfil que caracteriza um docente que exerce sua profissão de forma isolada, ou seja, sem ter o apoio de um coletivo que impulse mudanças e diretrizes para o melhoramento do ensino como um todo.

Ainda na seção *Estágio de observação*, percebemos a presença de subtemas, como: descrição e análise do agir do professor, quando o estagiário na maioria das vezes descreve a aula do professor regente, procurando, em alguns casos, ponderar sobre as decisões e/ou estratégias empregadas pelo professor através dos métodos e abordagens de ensino analisados nos relatórios, como era sugerido pelo roteiro de elaboração do relatório; também verificamos a descrição da relação do professor com seus alunos, sendo explicitado como essa relação favorece ou não um meio adequado para o aprendizado, como veremos mais adiante na seção sobre *as representações do agir do professor-regente*. Devemos enfatizar que esse momento de observação favorece o aprendizado do professor em formação, pois este pode se sentir influenciado pelo modo como o professor regente realiza suas ações em sala. Podemos citar um exemplo de como o estagiário se beneficiou da observação do agir do professor, quando E₁₃ diz que

E₁₃:

Uma das coisas que mais me chamou atenção durante as observações feitas foi à forte presença do *classroom management* da professora x, ela conseguiu ter o controle da turma mesmo nos dias em que eles estavam mais agitados ou desinteressados na aula.

No entanto, quando E₁₃ realiza sua regência, ele não parece se apropriar das estratégias de *classroom management*²⁵ que observou do professor regente (cf. discussão relativa ao fragmento 33, p. 106).

Também encontramos relatos em que os estagiários deixam clara a oposição entre o agir do professor regente e o que eles acreditam que deveria ser realizado, por exemplo (cf. discussão concernente ao fragmento 11, p. 83).

²⁵ O termo *classroom management* aparece, também, em outros relatórios, como no de E₁, E₅ e E₉. Tal recorrência deve estar associada ao fato de que esse foi um dos conteúdos estudados durante as aulas do estágio supervisionado V na Universidade.

Em relação ao *Estágio de Intervenção*, percebemos como os estagiários descrevem as atividades desenvolvidas em colaboração com o professor regente, que muitas vezes não ocorrem de forma a favorecer a interlocução entre eles, uma vez que, na maioria dos relatórios, encontramos esse momento de colaboração sendo evidenciado mais como correção de exercícios e provas e não tanto como uma oportunidade de os estagiários aprenderem juntamente com o professor como gerenciar uma sala de aula; organizar a atividade dos alunos; produzir planos de aula coerentes com as necessidades dos discentes, por exemplo. Podemos observar como ocorreu esse momento de colaboração para alguns estagiários através dos excertos seguintes:

E₆:

Todas as segundas-feiras eu recebia as atividades que os alunos faziam em casa para a correção, em geral a avaliação era bem simples, exercícios valendo cinco pontos, essa foi à atividade de colaboração.

E₁:

Com relação às colaborações, foram desenvolvidas atividades de correção de trabalhos que a professora regente pediu aos alunos para fazerem em casa e entregarem em sala, e correções de provas bimestrais de todas as suas turmas de 8 ano.

Averiguamos, igualmente, como os estagiários descrevem e ponderam sobre suas regências, sendo importante ressaltar que o agir do professor regente, em comparação ao agir do estagiário, é sempre por este evidenciado, sendo, portanto, mais avaliado, conforme discutiremos na próxima subseção. Acreditamos que isso se deve ao fato de que parece ser mais fácil para o estagiário ter uma postura analítica quando observa o agir de outrem do que quando ele analisa a si próprio.

Na *Conclusão*, averiguamos como os estagiários avaliam sua primeira experiência em relação à regência, tendo, em sua maioria, um tom positivo que denota que, apesar de os estagiários terem enfrentado dificuldades na gestão do seu agir e dos alunos, eles consideram que a oportunidade de ministrar aulas é valiosa para aquele que quer seguir a carreira docente; percebemos isso a partir das palavras de E₃ a seguir:

E₃:

Ter ministrado uma aula no ensino fundamental (campo onde eu não tinha nenhuma experiência, até então) se mostrou uma experiência proveitosa para a minha vivência. Ser professor em uma sala com muitos alunos com certeza é uma tarefa desgastante, da mesma forma que lidar com atividades que envolva a atenção de todos eles. [...] Quanto ao meu desempenho, tendo em vista todas as dificuldades que apareceram [...] gostaria de ter explorado melhor o tema abordado, mas serviu de amostra para os alunos perceberem o aspecto interacional do inglês, ou pelo menos, eu espero que tenha servido.

Também percebemos que os estagiários fazem uma avaliação global da experiência de estágio, através da descrição de pontos positivos e daqueles que podem ser melhorados, tanto em relação à sua participação no estágio quanto no tocante à melhora da educação pública como um todo. No tocante aos subtemas dessa seção, percebemos que, na realidade, os estagiários fazem uma avaliação muito geral sobre a experiência de estágio, não especificando em que o estágio supervisionado V contribuiu efetivamente para o seu aprendizado profissional, apenas apresentam reflexões acerca do papel do estágio na vida acadêmica e profissional do futuro professor, como vemos na voz de E₉:

E₉:

De maneira geral a experiência foi bem interessante, como foi dito anteriormente, os alunos que participam de maneira significativa das cadeiras de Estágios Supervisionado entrarão no mercado de trabalho muito mais conscientes do que significa ser professor.

Por meio desse trecho, constatamos que o estagiário não reflete sobre a vivência do estágio supervisionado E₉, mas afirma que a experiência das disciplinas de estágios é *significativa* para aquele que desejam entrar no mercado de trabalho, no entanto, ele não pondera sobre como, de fato, essas disciplinas contribuem para a formação inicial do professor.

Para detalhar mais como esses temas e subtemas estão relacionados, compondo o plano global dos relatórios estudados, analisamos os tipos de discurso veiculados nesses textos.

4.2 As Representações

Na seção do capítulo I destinada às discussões em torno do estágio supervisionado, tratamos do fato de o estágio, segundo alguns autores como Fontana (2011), Pimenta e Lima (2012), Gimenez (2012) e Reichmann (2012), ser considerado um período importante para o desenvolvimento profissional de professores em formação, e por possibilitar, entre outros aspectos, a vivência de ensinar e aprender a ensinar com o professor formador e o professor regente da escola. Em nosso trabalho, buscamos identificar como ocorreu esse processo através das representações das experiências relatadas pelos estagiários em seus relatórios.

Assim, com base na análise dos relatos dos estagiários, podemos depreender representações sobre o trabalho docente a partir tanto do agir do professor regente quanto do próprio professor em formação.

4.2.1 Representações do agir do professor-regente

Um primeiro dado a ser posto em destaque diz respeito à maneira como a aula do professor regente foi observada pelos estagiários e de como estes relatam suas próprias regências nos relatórios. Percebemos que a aula e o agir do professor regente ganham relevo, na maioria dos relatórios, em detrimento da aula e do agir do estagiário, tanto no tocante às descrições quanto às ponderações e discussões sobre o que foi realizado em sala e sobre o que poderia ter sido feito de forma diferente. Atrelado a essas constatações, verificamos como os tipos de discurso emergem nas duas seções dos relatórios em que estão registradas a observação da aula do professor regente e a autoavaliação dos estagiários da prática docente.

Em referência aos tipos de discurso encontrados na seção relacionada à observação da aula do professor regente, verificamos uma presença majoritária dos discursos da ordem do *narrar*. Isto significa dizer que os estagiários criam um mundo discursivo que se situa em um outro lugar e em um outro tempo que não corresponde às coordenadas gerais do mundo da ação de linguagem em curso, caracterizando a disjunção (cf. Capítulo II, p. 56), ou seja, eles se remetem às ações como estando marcadas em um tempo no passado, o que demonstra que eles parecem se distanciar delas para poder relatá-las. Destacamos que o discurso da narração é mais prevalente nos relatórios do que o relato interativo, e que talvez a presença maior do primeiro tipo de discurso em relação à observação da aula do professor regente tenha sido evidenciada pelo fato de os estagiários estarem observando o agir de outrem, configurando um tipo de relato mais descritivo, fazendo com que os estagiários narrem tudo aquilo que perceberam através do seu olhar de observador.

Com o intuito de sistematizar e, conseqüentemente, de orientar o leitor, estruturamos as análises das representações do agir do professor regente em duas categorias: instâncias de descrição e avaliação do agir e instâncias de reconfigurações.

4.2.1.1 Instâncias de descrição e avaliação do agir

A criação de uma categoria que envolve tanto instâncias de descrição quanto de avaliação, concomitantemente, justifica-se pelo fato de que, mesmo que o agente produtor do texto se utilize do discurso da narração para relatar o agir de outrem, ele, ao descrever o agir do professor regente, termina por deixar pistas que denotam um caráter avaliativo de seu discurso. E, apesar de descrever o fazer pedagógico do professor, o estagiário o faz a partir de sua ótica, de sua concepção de trabalho docente atrelado aos textos lidos durante as disciplinas de estágio, por exemplo.

No primeiro exemplo que trazemos para demonstrar essa constatação, observamos como E₇ descreve o passo a passo de como ocorre a aula do professor regente, e de como ele representa a rotina do agir do docente. Podemos verificar isso a partir dos verbos utilizados no presente do indicativo, assim como dos adjetivos e advérbios (cf. palavras destacadas) que configuram instâncias de avaliação.

Fragmento 1²⁶ - E₇

Com base nas observações realizadas, uma aula **típica** começa com um atraso **habitual** em torno de 10min que é o tempo em que os adolescentes se acalmam após a troca de professores. Em seguida ela tem uma primeira conversa em que traz alguns avisos, por exemplo, algum comunicado da diretoria. Em seguida recolhe trabalhos e exercícios de casa que ela havia pedido na aula passada ao mesmo tempo em que faz a chamada. Concluída esta etapa, ela começa a aula com uma mini-revisão²⁷ da aula passada e parte para o assunto do dia, que pode ser a continuação do anterior ou um novo. **Geralmente** ela introduz logo a parte gramatical escrevendo no quadro e fazendo perguntas orais para eles irem interagindo com ela. A interação que prevalece é a professor-aluno. Por fim, uma atividade – ou do livro ou que ela mesma elaborou. Na **maioria** das aulas não há um fechamento (a sineta toca e os alunos já se agitam) e a atividade que estiver sendo desenvolvida no momento é interrompida e continuada na próxima aula (grifo nosso).

A partir desse fragmento percebemos como o estagiário descreve e avalia a aula do professor a partir de um agir rotineiro, relatando um fazer que é quase sempre igual. Podemos interpretar isso em virtude das palavras destacadas, como também pelo uso das palavras que indicam uma sequência de ações como *em seguida, ela começa, e parte para, ela introduz*. Também percebemos como o estagiário está configurando as prescrições que norteiam o agir

²⁶ Trazemos a denominação “fragmento” a partir da subseção 4.2 uma vez que, a partir desse momento, realizaremos uma análise mais detalhada dos trechos dos relatórios.

²⁷ Importante explicitar que estamos reproduzindo os textos dos estagiários sem revisão ou correção a fim de que possamos mantê-los como no original.

do professor quando ele afirma que, após o atraso da professora, “*ela tem uma primeira conversa em que traz **alguns** avisos, por exemplo, **algum** comunicado da diretoria*”. Pelas palavras negritadas e pela ausência de discussão no relatório, pensamos que o estagiário pode entender esses avisos mais como uma interrupção do andamento da aula e menos como algo importante, fazendo com que ele não compreenda totalmente o papel prescritivo de um aviso ou de um comunicado advindo da diretoria, e de como isso poderia restringir tanto o agir do docente quando do discente, pois, como afirmam Berthet e Cru (2002 apud BUENO, 2009), as prescrições se assemelham a um conjunto de limitações que circunscrevem a atividade dos trabalhadores²⁸.

É importante pôr em evidência que, em mais cinco relatórios, os estagiários (E₄, E₈, E₁₀, E₁₁ e E₁₄) descrevem e avaliam o agir do professor regente - fazendo uso da narração - como sendo um agir rotineiro, pois, apesar de descreveram a conduta do professor em sala, também a avaliam como uma prática costumeira.

Fragmento 2 - E₈

Os procedimentos são quase sempre os mesmo. A professora **sempre** se utiliza do livro para as suas aulas, e nenhum material extra é apresentado. Também não é exigida dos alunos qualquer atividade extraclasse. A **maioria** das aulas se inicia com uma leitura de um texto encontrado no livro. Essa leitura foi realizada pela própria professora **em 90%** das aulas, uma vez que não havia alunos voluntários dispostos a ler (grifo nosso).

Fragmento 3 - E₁₁

A professora regente observada **começa sempre** as aulas recolhendo atividades anteriores dos alunos, de modo que cada um tem a oportunidade de mostrar suas dúvidas e dificuldades e esclarecer o motivo da não realização da tarefa, caso isso ocorra. Após o recolhimento das atividades acontece a correção e então, **na maioria das vezes** se inicia um assunto novo (grifo nosso).

Fragmento 4 - E₄

Exceto na 15ª observação [...] **esse padrão de comportamento tanto por parte da professora como por parte dos alunos se repetiu durante todas as observações**, a professora transferia o conteúdo e os exercícios do livro para o quadro e durante esse processo, a turma não demonstrava interesse e bagunçava bastante com conversas e brincadeiras não relacionadas (grifo nosso).

Fragmento 5 – E₁₀

²⁸ Quando estávamos realizando o estágio supervisionado V, também não tínhamos a compreensão do papel prescritivo que pode desempenhar os avisos e comunicados advindos de instâncias externas.

A professora durante todo o período de observação baseava sua aula em exercícios tirados do livro adotado pela escola e que os alunos ainda não possuíam [...] **a aula sempre começava** com a professora de costas para os seus alunos, **os primeiros 45 minutos eram quase sempre** utilizados para escrever os exercícios no quadro negro e depois os alunos tinham de responder (grifo nosso).

Por meio dessa representação do agir do professor construída por esses estagiários, pensamos sobre como o período de observação do estágio está sendo realizado justamente pelo tipo de conduta que o professor regente possui em sala, e como isso pode influenciar o aprendizado do estagiário, pois, pelos fragmentos supracitados, estes não parecem ser coniventes com as atitudes dos professores observados. Diante disso, indagamo-nos sobre como os estagiários podem se sentir influenciados a aprender com o professor regente através de seu fazer pedagógico.

O fragmento 6 a seguir torna mais explícita a atitude do estagiário em relação ao agir do professor, quando ele avalia que *a língua inglesa é geralmente apresentada de forma fragmentada e fora de seu contexto de uso*, sendo a aula evidenciada por E₁₄ pela construção de longas tabelas de verbos conjugados e *resolução de exercícios por parte dos alunos*.

Fragmento 6 – E₁₄

As aulas da professora são bastante parecidas. São iniciadas **quase sempre** por um exercício copiado no quadro, que propõe questões em que a língua inglesa é geralmente apresentada de forma fragmentada e fora de seu contexto de uso. É **extremamente comum** que seja pedido aos alunos que construam longas tabelas de verbos conjugados. **Imagino que a função principal de tal atividade seja o consumo de grande quantidade de tempo da aula** [...] de fato, todo o resto do horário destinado à disciplina de língua inglesa era tomado pela resolução de exercício por parte dos alunos, o que frequentemente tornava minha tarefa de observação de aula bastante enfadonha (grifo nosso).

Pelas palavras destacadas no fragmento 6, percebemos como E₁₄ também representa um professor com um agir rotineiro, quando ele afirma que *as aulas da professora são bastante parecidas*. O estagiário ainda avalia essa prática do professor como tendo o objetivo de *consumo de grande quantidade de tempo da aula*, fazendo com que a experiência de observação se torne *enfadonha* para o estagiário. Assim, faz-se pertinente pensar sobre como esse momento de estágio de intervenção pode ajudar o professor em formação a dar os passos em direção ao seu engajamento no *gênero profissional* (CLOT, 2007), pois, segundo Gimenez (2012, p. 21) “aprender a ser professor é um processo de inserção gradual em uma

comunidade de prática” que entendemos ser possível durante o estágio a partir do compartilhamento de saberes entre os professores regentes e aqueles em formação inicial.

Nessa perspectiva, parece que esses estagiários não obtiveram um período oportuno de aprendizado ou de troca de saberes com o professor regente, em virtude de, muitas vezes, o professor apresentar uma rotina em que o uso do livro didático, para a cópia ou para a resolução de exercícios, consistia em um fazer recorrente. Na verdade, alguns dos estagiários procuram realizar, em suas regências e colaborações, justamente o oposto do que foi feito pelo professor regente, como podemos observar no fragmento 19 do relatório de E₄ (cf. p.92) e no fragmento 29 do relatório de E₈ (cf.p.103), quando este faz uso do *praising* como forma de motivar os alunos a lerem em voz alta, prática que ele sugere que o professor regente deveria ter utilizado (cf. fragmento 10).

Outro aspecto relevante observado nos relatórios diz respeito ao fato de que a maioria dos estagiários descreve e avalia o agir do professor regente por meio do relato da abordagem de ensino utilizada; salvo uma exceção em que E₂ não afirma explicitamente como ele caracterizaria a abordagem do professor, mas, no entanto, sugere que o professor desenvolve a maioria das atividades a partir de um viés tradicional.

Fragmento 7 - E₂

[...] no que concerne à conduta da professora, pude destacar que **quase todas as atividades por ela desenvolvidas acontecia com quadro e giz, o que tornava a aula, embora participativa, um pouco maçante** (grifo nosso).

No entanto, além de caracterizar as aulas do professor regente como sendo *um pouco maçante*, E₂ também avalia a relação do professor com os alunos com um tom positivo.

Fragmento 8 - E₂

Em relação à aula (...), *gostei* muito da forma como ela (a professora regente) se porta em sala de aula: é bastante **atenciosa** com os alunos, prestando atenção à forma como se pronunciam os seus nomes, por exemplo, além de conseguir ser respeitada por eles com uma pequena dose de **humor** (grifo do autor).

Em relação ao tipo de discurso, percebemos que E₂ se implica em seu dizer ao utilizar o verbo *gostar* conjugado no passado e em 1ª pessoa, caracterizando o relato interativo, quando afirma: *gostei muito da forma como ela (a professora regente) se porta*; mas, depois

constatamos que ele abandona a representação da ação do professor como estando num tempo passado, trazendo essa ação para o momento presente, em: *é bastante atenciosa com os alunos e além de conseguir ser respeitada por eles*. Isso pode revelar a importância da observação do agir do professor regente para este estagiário, pois ele aproxima as representações mobilizadas para a ação de linguagem em desenvolvimento.

Contudo, não verificamos em seu relatório como o momento de observação pode ter exercido alguma influência em relação a uma possível reconfiguração de seu agir ou da sua concepção de trabalho docente, por exemplo, justamente pelo estagiário não apresentar, em seu relatório, como realmente desenvolveu sua regência e nem ao menos realizar uma *autoavaliação da prática docente* (cf. fragmento 24), como sugerido pelo professor formador no roteiro de elaboração do relatório de estágio.

Assim, com a exceção de E₂, todos os estagiários discutem mais explicitamente sobre a abordagem de ensino do professor regente, descrevendo e caracterizando-a como sendo ora tradicional ora behaviorista. A seguir, trazemos a voz de E₁₂ que especifica o porquê de analisar a abordagem do professor como sendo behaviorista.

Fragmento 9 - E₁₂

A professora não tem uma **boa** interação com seus alunos e o seu papel na sala de aula é **meramente** de transmitir o saber aos seus alunos como um **simples** repassador de conhecimento, e o aluno recebe o conhecimento e guarda até quando for solicitado para uma avaliação, essa é uma abordagem de ensino **bem** Behaviorista, em que **o papel do professor é o de detentor do conhecimento, e transmite este já moldado para o aluno** (grifo nosso).

A partir desse fragmento, vemos como E₁₂ representa o professor através de uma ótica tradicional, como aquele que detém o conhecimento. Verificamos, também, que por meio de suas avaliações sobre a abordagem de ensino do professor, o estagiário parece evidenciar que ele se opõe a esse tipo de abordagem em relação ao papel do professor e do aluno, quando ele diz que o papel da professora é de **meramente** *transmitir o saber*, e representa o docente como um **simples** *repassador de conhecimento*. Isto nos faz pensar que, para este estagiário, o professor não deveria assumir esse papel característico de uma abordagem behaviorista.

É relevante destacarmos que a presença de discussão sobre o método de ensino ou abordagem do professor regente é bastante evidenciada nos relatórios; logo, acreditamos que a existência desse tema está relacionada ao fato de ter sido um dos pontos sugeridos pelo roteiro de elaboração dos relatórios (cf. Anexo B) para a composição da seção *caracterização da*

aula de língua estrangeira. Diante desse dado, verificamos como o encaminhamento dado pelo professor supervisor pode influenciar na escrita do gênero relatório, assim como também em seu conteúdo.

4.2.1.2 Instâncias de reconfiguração

Alguns estagiários, ao avaliarem o agir do professor regente, também indicam algumas modificações ou alternativas que os professores poderiam realizar ou seguir e, assim, reconfigurar seu agir, a fim de organizar de forma satisfatória a atividade de seus alunos. Essa característica encontrada em alguns relatórios nos faz refletir sobre como o período de estágio pode favorecer o desenvolvimento da capacidade crítica do professor em formação quando ele, ao invés de apenas avaliar a abordagem de ensino ou a interação do professor regente com seus alunos, por exemplo, consegue refletir sobre o agir do professor observado, propondo sugestões de ação para que o professor reconfigure sua prática.

No fragmento 10 a seguir, podemos averiguar como o estagiário faz avaliações acerca do agir do professor, afirmando a falta de *feedback* do docente em relação às leituras em voz alta realizada pelos alunos e propondo uma possível solução para que aquele possa gerenciar melhor a conduta dos alunos em sala de aula. Além disso, verificamos, por meio de seu dizer, a contribuição das leituras sugeridas durante o estágio supervisionado V.

Fragmento 10 - E₈

Em absolutamente todas as aulas observadas, a professora teve que chamar a atenção de pelo menos um aluno, e em duas ocasiões um aluno foi pedido para se retirar da sala. **Talvez uma maneira de estimular os alunos positivamente seja através de elogios**. Os alunos eram acostumados a críticas e reclamações, mas quando eles fazem algo digno de elogios, a professora os faz. Em algumas aulas **pude perceber que havia um aluno muito interessado e com um nível de inglês mais avançado que os demais da turma**. Esse aluno se voluntariou algumas vezes para fazer leituras em voz alta, mas ao término dessas leituras **a professora não dava nenhum *feedback*, nem mesmo um simples “thank you” ou “very good”**. Essa importância do chamado *praising*, é compartilhada em muitos artigos que pude encontrar no site www.teachingenglish.org.uk, o qual foi recomendado no início do Estágio Supervisionado V [...] (grifo nosso).

Com relação aos tipos de discurso do último fragmento, podemos observar segmentos de narração e relato interativo. A narração é utilizada por E₈ quando ele se reporta ao agir do professor regente e dos alunos, descrevendo as situações de sala de aula que ele observou.

Neste caso, E₈ relata situações que parecem repetitivas ou costumeiras - conforme já mencionadas anteriormente no fragmento 2 - mas que, para ele, deveriam ser reconfiguradas pelo professor. Já o relato interativo é utilizado quando o estagiário pondera sobre uma situação de sala de aula, implicando-se pelo uso de verbos na primeira pessoa do singular, e também deixando transparecer sua avaliação por meio das palavras negritadas em “*mas ao término dessas leituras a professora não dava nenhum feedback, nem mesmo um **simples thank you***”, o que, por conseguinte, evidencia que, para E₈, a professora deveria elogiar o desempenho do aluno para poder estimulá-lo a ler, como o próprio estagiário o faz durante sua regência (cf. fragmento 29).

No fragmento 11 a seguir, vemos como E₁₆ traz o discurso da narração para avaliar e sugerir opções de desenvolvimento da aula que o professor regente poderia ter realizado.

Fragmento 11 – E₁₆

Pelo que foi falado em sala, o texto foi copiado no quadro com a tradução para o português. No entanto, **a professora poderia tentar fazer com que o vocabulário se tornasse mais significativo para alunos**, pois os mesmos não demonstravam lembrar de nada do que havia sido trabalhado anteriormente. **Uma maneira fácil e significativa de fazê-lo seria pedir que cada aluno trouxesse uma fruta de casa. Então, o vocabulário seria trabalhado em sala sem custo algum e de uma maneira atrativa e divertida** (grifo nosso).

Podemos conferir esse discurso da narração sendo evidenciado neste fragmento de E₁₆, quando ele discorre sobre uma atividade que o professor regente havia feito na aula anterior à primeira observação do estagiário. Nisso vemos como ele avalia seu agir e propõe estratégias de ação que poderiam ter sido utilizadas pelo professor. Assim, entendemos que, apesar de se utilizar da narração com a ausência de dêiticos de pessoa, o estagiário se posiciona no seu dizer quando sugere formas de agir que poderiam ter sido adotadas pelo professor para o ensino de vocabulário, como ele sugere que uma forma *significativa de fazê-lo seria pedir que cada aluno trouxesse uma fruta de casa. Então, o vocabulário seria trabalhado em sala sem custo algum e de uma maneira atrativa e divertida*.

No fragmento 12 do relatório do mesmo estagiário, também observamos a importância das leituras do estágio por possibilitar que este observe e avalie o agir do professor regente, neste caso, a partir do relato interativo. Mas, quando E₁₆ se utiliza do discurso dos PCN para avaliar, ele se instrumentaliza de teorias e embasa seu dizer pelo uso do discurso teórico que, nessa ocasião, é marcado por frases declarativas, com tempos verbais no presente do

indicativo com valor genérico, e por organizadores lógico-argumentativos e modalizações. Além disso, notamos como E₁₆ recomenda que o professor regente reconfigure seu agir em relação à avaliação dos alunos ao propor *a avaliação e feedback contínuo entre professores e alunos*.

Fragmento 12 - E₁₆

O que realmente chamou **minha** atenção no desempenho da professora x, é que ela não avaliava os alunos de maneira nenhuma [...] **Em minha opinião**, notas e avaliações formais não **dizem** nada sobre o crescimento de aluno em sala. De acordo com o PCN (1998) avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional [...]. Nessa perspectiva, as decisões a serem tomadas a respeito do conteúdo, métodos e objetivos necessitam de informações que vêm da avaliação, que **deve** ser, **portanto**, contínua e sistemática [...]. **É, portanto, necessário** que o professor seja capaz de identificar se o aluno está realmente aprendendo [...]. Um dos meios de observar tal desenvolvimento é justamente a avaliação e feedback contínuo entre professores e alunos (grifo nosso).

Se compararmos o olhar de E₁₆, que se apropriando do discurso do PCN pondera e reflete sobre a avaliação realizada pelo professor regente e de como ele acredita que a avaliação deveria ser feita de forma diferente, ao de E₂ no fragmento 13 seguinte, percebemos como este não reflete sobre a avaliação em termos do que se espera dos alunos ou de como o professor considera que a avaliação do agir dos alunos deve acontecer.

Fragmento 13– E₂

Acho que a questão principal nesse tipo de atividade de colaboração no estágio é a **reflexão** sobre a **eficácia da atividade** de avaliação proposta pelo professor, além do **relato da experiência** em me tornar, eu mesma, avaliadora [...] **Não sei** muito bem falar a respeito da eficácia ou não da avaliação aplicada, até por não saber imaginar algo diferente para o propósito almejado pela professora: saber se os alunos tinham compreendido a utilização dos verbos no Simple Past (grifo do autor).

Notamos que E₂, pelo uso do discurso interativo - marcado por verbos no presente do indicativo e por metaverbos de valor psicológico - diz não saber refletir sobre a atividade de avaliação proposta pelo professor. Talvez isso aconteça, porque ele deseja avaliá-la de forma pontual, ou seja, deseja ponderar sobre uma atividade apenas, e não de que maneira o professor avalia seus alunos como um todo, diferentemente de E₁₆.

Retomamos a Resolução do CONSEPE N° 04/2004 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba (cf. Capítulo II, p.52-53), em seu

Art.º 7 que discorre sobre a necessidade de se contemplar no estágio supervisionado, além dos conhecimentos sobre a realidade educacional brasileira, “os fundamentos teórico-metodológicos, avaliativos e instrumentais do ensino do conhecimento específico, associados à pesquisa e investigação no ambiente escolar”, para podermos ressaltar a importância de que os professores em formação inicial, ao irem para as escolas, possam observar o agir de outrem a partir desses fundamentos supracitados e, com isso, emitirem um olhar reflexivo sobre a esfera escolar.

A questão que fica em destaque pela discussão levantada nos dois fragmentos anteriores é a de que alguns estagiários se apropriam desses conhecimentos teórico-metodológicos e avaliativos e outros parecem que não. A implicação disso seria de que alguns formandos saem com uma bagagem teórico-crítica mais embasada em relação ao agir docente e outros saem com uma formação lacunar, o que, por sua vez, influenciará no modo como estes agirão em sala de aula.

Podemos pensar que um dos fatores que contribui para essa desigualdade no nível de caráter avaliativo que alguns estagiários chegam a desenvolver, como E₁₆ (cf. fragmentos 11, 12 e 31), e outros não, como E₂ (cf. fragmentos 13 e 24), está relacionado ao fato de o tempo de realização do estágio de intervenção ser considerado curto, pois é realizado dentro de um semestre e a partir do estágio supervisionado V, não deixando um maior espaço para que os estagiários possam apreender a dinâmica do contexto escolar e conseguirem relacionar os textos estudados à atividade de sala de aula. Observamos essa problemática em relação ao tempo dos estágios que são voltados para a intervenção na escola-campo, geralmente curtos e pontuais, conforme o que aponta o Parecer CNE/CP 09/2001, a seguir.

é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, **nem permite um processo progressivo de aprendizado** (BRASIL, Parecer CNE/CP 09/2001, p. 23, grifo nosso).

Essa discussão nos faz refletir, por exemplo, sobre a possibilidade de os estagiários observarem o ambiente escolar desde os primeiros estágios, pois assim eles estudariam os textos que orientam sua prática pedagógica e desenvolveriam um caráter mais reflexivo a partir da observação direta da dinâmica de sala de aula nas escolas de ensino fundamental e

médio, além de poderem construir uma visão mais ampla do universo escolar. Um exemplo disso seria propor aos alunos que, ao estudarem textos como PCN e LDB, eles observassem como os professores regentes reconfiguram esses parâmetros que, dependendo da instituição, funcionam como prescrições explícitas; proporcionando aos professores em formação constatarem como esses textos são evidenciados, ou não, na prática pedagógica do professor e na política da escola.

Pelas palavras destacadas no fragmento do Parecer CNE/CP 09/2001 mencionado, também realçamos o fato de que, por esses estágios de intervenção serem realizados em curtos períodos, o estagiário muitas vezes não obtém informações sobre o desempenho dos alunos após a realização do estágio de intervenção. Observamos que os estagiários expõem em seus relatórios que, após a realização de suas aulas, eles não sabem se os alunos ficaram mais motivados a aprender a língua estrangeira ou se obtiveram melhores notas nas avaliações. Além disso, também destacam que preparam atividades para serem aplicadas pelo professor regente, quando estas são prescritas para eles, mas não sabem se foram realizadas ou não pelo professor. Todo esse debate que os estagiários levantam em seus relatórios nos faz pensar sobre a questão de que eles não têm tempo suficiente para observar o desenrolar das ações previamente realizadas por eles, o que não “permite um processo progressivo de aprendizado” (BRASIL, Parecer CNE/CP 09/2001, p. 23).

Assim, além de começar a observar o ambiente escolar nos primeiros estágios, também poderia ser trazida à tona a questão de se estender o período de realização dos estágios de intervenção de um semestre para um ano²⁹ – já que cada estágio de intervenção é realizado no período de um semestre – pois, com isso, acreditamos que os estagiários poderiam desenvolver um aprendizado progressivo e contínuo acerca tanto da dimensão do trabalho do professor como do seu próprio agir, a partir da concepção e organização do agir dos alunos.

Com base nos fragmentos expostos até agora, percebemos que tipo de observação foi desenvolvida pelos estagiários, ou seja, uma observação que prioriza a descrição - realizada a partir do discurso da narração - ou avaliação - sendo mais evidenciada pelo relato interativo - de técnicas, estratégias, metodologias e abordagens utilizadas pelos professores regentes e que está presente na maioria dos relatórios. A exceção é E₁₁ (vide a seguir) que tenta ir além, fazendo com que seja evidenciado em seu relato o contexto específico da escola em que foi realizado o estágio de intervenção, revelando os aspectos que influenciam o agir do professor:

²⁹ Possibilidade aventada na reformulação do PPC de Letras atualmente.

Fragmento 14 – E₁₁

Levando em consideração que nenhum dos alunos tem acesso ao livro, a professora sempre tem que copiar a explicação e a atividade no quadro para que então os alunos copiem e façam os exercícios propostos então, **eu acredito** que a demora na administração dos conteúdos e a eficácia ou a falha na aprendizagem estão estritamente conectadas a este fator [...] Há empecilhos na escola avaliada que são, **na minha opinião**, determinantes no aprendizado ou na ausência deste. Em alguns dias de observação, houve chuva e os alunos tiveram que assistir aula com o piso molhado e no escuro pois houve um defeito na iluminação da escola. Também não há sistema de ventilação nem refrigeração na sala de aula, o que “obriga” a professor a deixar a sala sempre aberta, o que interfere nas aulas pois alunos de outras turmas passam nos corredores falando alto e atrapalhando completamente o andamento da aula (grifo nosso).

A partir de suas palavras, E₁₁ demonstra que o período de observação da aula do professor não se constituiu apenas em um momento de relatar os passos da aula, o método ou o perfil do docente, mas possibilita ao estagiário agir como um *analista da situação*, como apontam Santana e Gimenez (2005 apud BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 63), em que o observador tenta apreender as condições efetivas do trabalho do professor.

No caso do último fragmento retirado do relatório de E₁₁, constatamos a presença do discurso interativo quando ele pondera sobre a falta de material dos alunos o que, por sua vez, influencia ou prefigura o agir do professor regente; as condições físicas específicas da sala de aula, como sendo mal iluminada e de piso molhado, sem sistema de ventilação e refrigeração, ficando a porta da sala aberta, favorecendo a entrada do barulho que vem de fora. Deste modo, em vez de descrever a abordagem de ensino do professor regente, como a maioria dos estagiários, fazendo com que seja exposto um relato do que se pode observar em sala, E₁₁ explicitou os fatores que norteiam o agir do professor regente, extrapolando a mera observação pedagógica.

Entendemos que, ao avaliar esses fatores externos ao agir do professor, mas que determinam ou que impedem seu agir, o estagiário passou de uma observação do realizado para uma observação que evidenciou o real da atividade do professor. Como vimos no capítulo II, Clot ([1999] 2007) afirma que a atividade de qualquer profissional não se limita ao que foi realizado, mas compreende, igualmente, aquilo que ele não conseguiu realizar, porém, gostaria de ter feito. No caso do relatório de E₁₁, ele explicita os obstáculos que se apresentam à aula do professor regente e que podem comprometer aquilo que ele pensou em fazer em sala, mas que, por conta dos *empecilhos* (cf. fragmento 14) podem ter sido deixados de lado.

A partir das categorias criadas para visualizarmos melhor como os estagiários representaram o agir do professor regente, notamos que as orientações contidas no roteiro³⁰ sobre a aula do professor regente se fazem presentes nos relatórios, no tocante à “descrição e análise crítica do conjunto de aulas observadas” e “métodos e abordagens usados pelo professor regente”. Podemos dizer que essas orientações influenciaram o conteúdo dessa seção existente nos relatórios analisados, como vimos na discussão da subseção 4.1.1. Sendo assim, parece não ser surpresa a maioria dos estagiários não apresentar uma postura de *analista da situação* (SANATA; GIMENEZ, 2005 apud BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p.63), mas se prender, em suas análises, ao contexto de sala aula apenas. Também podemos imaginar que essa forma de análise desenvolvida pelos estagiários se deva ao tipo de concepção que os estagiários podem apresentar sobre o trabalho docente, limitando-o apenas ao que é realizado ou observado em sala. Em contrapartida, supomos que o estagiário pode desenvolver um senso mais crítico e ter um olhar mais abrangente sobre a atividade educativa, por meio de como o professor formador concretiza o estágio supervisionado através de seus encaminhamentos.

Fazendo ressoar a voz de Bortoni-Ricardo (2008, p. 59) quando ela diz que o pesquisador “age no mundo social e é também capaz de refletir sobre si mesmo”, percebemos, através da reflexão sobre nossa própria experiência enquanto estagiária, que também realizamos observações e análises sobre o agir docente que não preconizavam o entorno do trabalho do professor, e não conseguíamos ver a relação entre esse ambiente circundante e o agir em sala de aula. Assim, apenas observávamos e relatávamos nos relatórios de estágio o *realizado* do trabalho, não tendo uma perspectiva do *real* do trabalho tal qual sugere a Clínica da Atividade (CLOT, [1999] 2007), o que resultou no fato de que os relatórios não apresentavam as dificuldades ou obstáculos que o professor enfrentava em sala de aula, muito menos discussões sobre o que poderia influenciar seu agir.

Diante desse panorama, podemos dizer que, à época do estágio supervisionado V, possuíamos uma visão um tanto lacunar sobre o que caracterizava o agir docente, pois, além do apresentado, também não possuíamos conhecimento sobre as características do trabalho docente propostas por Machado (2007), em sua dimensão *pessoal, interacional, interpessoal, impessoal, transpessoal*, sendo *mediada por instrumentos*. Acreditamos que tudo isso influenciou a nossa escrita do gênero acadêmico relatório de estágio, fazendo com que este fosse repleto de descrições e análises sobre a sala de aula como um ambiente hermético, livre

³⁰ Conferir o roteiro para elaboração dos relatórios no Anexo B.

de influências externas (direção, coordenação pedagógica, grupo de professores da escola, grupo de professores de Inglês, pais de alunos, a sociedade como um todo, ou seja, envolvendo principalmente as características *interpessoal*, *impessoal* e *transpessoal* do trabalho) e influências internas (envolvendo a característica *pessoal* do trabalho em suas dimensões físicas, intelectuais, emocionais, práticas), o que também ficou evidenciado nos relatórios observados neste trabalho.

4.2.2 Representações do próprio agir: a colaboração

Um dos aspectos que poderíamos ressaltar como sendo beneficiador da experiência do estágio supervisionado é a questão da *interlocução mútua* entre os professores em formação inicial, os regentes e os professores formadores, destacada por Gimenez e Pereira (2007 apud REICHMANN, 2012, p.101) (cf. p. 27). Segundo as autoras, o estágio supervisionado proporciona o compartilhamento de saberes entre esses professores. Gimenez (2012, p. 21) também ratifica que os “novatos podem ir se engajando em atividade próprias da profissão e se apropriando das práticas como condição de pertencimento” (cf. citação p. 27). No entanto, não verificamos, nos relatórios, como ocorre esse compartilhamento de saberes entre os professores regentes e os estagiários. Na verdade, é frequente nos relatórios encontrarmos o momento de coparticipação dos estagiários como estando relacionado às atividades de correção de trabalhos e provas, à confecção de atividades para serem realizadas pelo professor regente, não deixando lugar para um aprendizado dos gestos e das práticas da profissão docente como condição de pertencimento, como aponta Gimenez (op. cit.). Podemos perceber como se desenvolveu esse tipo de coparticipação nas vozes dos estagiários nos fragmentos seguintes.

Fragmento 15 - E₁₄

Em relação às atividades de co-participação (ou colaboração), eu e minha colega x fomos incumbidos da correção de uma atividade para nota feita pela turma e criada por nós mesmos e da supervisão de uma prova aplicada pela professora.

Fragmento 16 - E₇

Foram realizadas 5 atividades de colaboração no total [...] A primeira foi a correção de um trabalho [...] A segunda foi a correção de um mini teste [...] A terceira colaboração foi a correção do exercício de recuperação da primeira nota [...] A quarta foi a correção de mais um trabalho [...] A quinta e última colaboração foi a preparação de uma atividade para ser aplicada em sala [...]

Em relação a esse momento de coparticipação, destacamos que dez estagiários relatam em seus relatórios esse tipo de colaboração, em que eles puderam construir exercícios ou provas e corrigi-los; apenas três dos estagiários não mencionam esse período de coparticipação nos relatórios; e, em três relatórios, constatamos a colaboração como sendo um momento de aprendizado e reflexão para os estagiários, pois eles tentam realizar as atividades levando em consideração o agir dos alunos ou tentam suprir algumas deficiências abordadas por eles no tocante ao agir do professor regente.

No fragmento que se segue, averiguamos como E₁₅ e E₁₆³¹ realizam a atividade de coparticipação prescrita pelo professor regente, revelando o real da sua atividade a partir de suas dificuldades de elaborar uma prova que fosse condizente ao nível de conhecimentos dos alunos, o que fez com que eles tentassem se assemelhar ao agir do professor regente, fazendo uma prova no mesmo *formato*.

Fragmento 17 – E₁₅

A outra atividade de co-participação foi elaborar uma prova de recuperação para a prova que havíamos monitorado dias antes [...] Durante a elaboração tivemos dificuldades em escolher as palavras das questões em relação ao nível de conhecimento dos alunos. Tentamos manter o mesmo formato da primeira prova, uma vez que a professora nos solicitou a mesma e também porque os alunos já estavam acostumados com este modelo. Assim, a prova elaborada teve questões de relacionar colunas, traduzir para o português e aplicar regras gramaticais. Porém se pudéssemos fazer diferente, incluiríamos um texto, porque foram trabalhados textos na sala [...] De acordo com os PCNs, é importante que a avaliação abarque aquilo que foi ensinado em sala (pg.82), como nas aulas observadas houve cópia de textos, seria interessante que algum texto também estivesse presente na prova.

Notamos que os estagiários refletiram sobre a possibilidade de utilizar textos na prova, tomando como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tocante ao postulado que a avaliação deve conter aquilo que foi estudado em sala. No entanto, apesar de fazerem essa reflexão, indagamo-nos sobre o porquê de eles não terem, então, feito o que havia pensado ser sensato incluir na atividade da prova. Parece que a resposta a essa indagação está no fato de que os estagiários não sabiam o nível de conhecimento dos alunos e, por isso, ficaram impossibilitados de construir uma prova a sua maneira. Entretanto, ressaltamos que se houvesse uma postura de troca de saberes entre os estagiários e o professor regente, talvez essa dificuldade dos estagiários não tivesse ocorrido, pois o professor regente poderia apontar

³¹ Esses estagiários realizaram o estágio supervisionado juntos, ou seja, em vivência de formação colaborativa, assim como E₁₀ e E₁₄ (cf. Anexo A, Programa de curso da disciplina).

alguns textos que já foram trabalhados anteriormente, por exemplo, e, assim, os estagiários poderiam ter uma ideia do nível de vocabulário estudado em sala.

Todavia, parece que a questão da interlocução é estritamente relacionada ao fato de que o professor regente deve ter uma conduta favorável à troca de conhecimentos entre ele e o professor em formação e, acima de tudo, entender que o estagiário está inserido em sua sala de aula para poder aprender juntamente com ele a dinâmica do contexto escolar. Porém, em relação ao estágio de E₁₅ e E₁₆, o diálogo e a construção de conhecimentos baseado nas experiências dos atores envolvidos no estágio parecem ser limitados em virtude da postura do professor regente em não favorecer um espaço de troca com os estagiários, como podemos observar nas palavras de E₁₆, a seguir.

Fragmento 18 – E₁₆

Durante todo o estágio, fomos aconselhados a ajudar a professora no que fosse necessário. A maioria da carga horária de coparticipação foi obtida através do planejamento de nossas regências. **A professora não mostrava interesse quando oferecíamos a ajudá-la.** Os únicos momentos que realmente coparticipamos em sala de aula foi na fiscalização de provas (grifo nosso).

Diante do exposto, entendemos que a interlocução só será possível se ambos os professores, regente e em formação inicial, estiverem dispostos a trabalhar juntos, salientando que o professor regente possui um importante papel nesse contexto, pois ele é quem possui o conhecimento sobre sua sala de aula, sobre os alunos e, por isso, pode ajudar o estagiário a se engajar mais efetivamente nessa atividade de estágio supervisionado.

É interessante notar que nem sempre o professor regente se mostra resistente à presença do professor em formação em sala de aula para coparticipar. Na nossa experiência de vivência de colaboração no estágio supervisionado V, o professor regente nos solicitava a ajudá-lo nas atividades em que os alunos tinham dificuldades, como exemplo, podemos citar nossa participação em ajudar os alunos a preencherem um formulário de currículo profissional, pois a professora estava trabalhando com esse gênero textual na semana de nossa coparticipação e os alunos ainda não tinham apreendido o gênero completamente. Em relação aos professores de nossa pesquisa, podemos sublinhar que a maioria deles foi recebida e acolhida pelo professor observado, salvo algumas exceções como E₁₅, E₁₆ e E₄, que sugerem, em seus relatórios, que os professores se apresentaram pouco colaborativos em alguns momentos.

No fragmento seguinte, observamos como E₄, juntamente com seu colega de estágio, direcionam seu agir em virtude do agir do professor regente, pois eles prepararam suas atividades de colaboração a partir de todos os conteúdos abordados pelo professor durante a observação. Segundo E₄, o motivo da elaboração dessas atividades está no fato de que acreditava que os alunos poderiam melhorar seu desempenho.

Fragmento 19 – E₄

Os problemas observados por nós durante as aulas da turma 7º ano c nos inquietaram e decidimos iniciar a próxima etapa do estágio que foi a colaboração, **a princípio pensamos em preparar algo extremamente oposto ao método da professora para assim encorajarmos ela a refletir sobre sua abordagem**, porém, não contávamos com um imprevisto decisivo nas nossas colaborações: as aulas vagas e a falta dos professores de outras turmas ocasionando a frequente junção de turmas o que dificultou bastante uma abordagem mais comunicativa [...] A maioria das atividades preparadas por nós, foram impressas e decidimos focar em todos os assuntos observados durante as 15 horas iniciais de observação [...] **O principal objetivo nosso na colaboração foi tentar melhorar o rendimento dos alunos** no tocante ao que foi exposto pela professora [...] A professora gostou das atividades mas, **continuou com a mesma opinião de antes sobre os alunos uma opinião negativa e descrente** (grifo nosso).

Observamos nesse fragmento que os estagiários tinham o intuito de fazer o professor regente refletir sobre sua prática pedagógica através da elaboração de algo que fosse *extremamente oposto ao método da professora*, o que nos faz concluir que os estagiários objetivavam participar ativamente da troca de experiências e aprendizados entre eles e o regente. Mas, essa tentativa de promover uma interlocução foi inviabilizada tanto pelos imprevistos que ocorreram quanto pela postura resistente da professora em ter uma opinião *negativa e descrente* em relação aos alunos. No tocante aos imprevistos abordados pelo estagiário, está o aumento do número de alunos nas salas em virtude da ausência de alguns professores; outro impedimento deriva das aulas vagas, o que fez com que os estagiários tivessem que rever o que haviam planejado, o que revela que eles tiveram que reconfigurar seu agir a partir dos obstáculos que surgiram. Em relação à postura do professor regente, E₄ relata que apesar de o professor ter gostado das atividades, ele não se mostra aberto a mudanças e aprendizados, pois o estagiário afirma que ele continua com a mesma opinião referente aos alunos (cf. fragmento 19).

Dada essa carência de uma interlocução mais engajada entre os regentes e os estagiários, poderíamos ponderar sobre a importância dos professores em formação receberem o apoio advindo daqueles que já exercem a profissão para poderem, então, se afiliarem e aderirem às comunidades de prática da profissão docente, como afirma Gimenez (2012) (cf.

p.27), pois, se não há a construção de pontes entre eles, ou seja, uma relação em que se priorize coconstrução de atividades propostas, de influência no sentido de beneficiar o agir de ambos, a interlocução fica atenuada ou restrita. Talvez essa lacuna em relação às trocas de conhecimentos e experiências entre o professor regente e os estagiários faça com que estes não consigam realizar algumas práticas referentes à profissão, como reconfigurar suas ações em sala em favor da criação de um espaço de aprendizagem para os alunos.

4.2.3 Representações do próprio agir: a regência

Para esta seção do trabalho, também desenvolvemos algumas categorias no intuito de guiar a leitura das análises dos nossos dados. Assim, em relação à seção da regência, foi possível constatar nos relatórios dos estagiários alguns momentos em que eles se apresentavam como *agentes*, e em outros como *atores* da ação (cf. definição dos termos na seção 2.1). Deste modo, dividimos essa seção em duas categorias: *o estagiário como agente* e *o estagiário como ator*.

Na categoria *o estagiário como agente*, destacamos o fato de que, apesar de sabermos que o estagiário é aquele que realiza a ação por ter efetivamente atuado no estágio de intervenção, ele não se textualiza ou não se representa linguisticamente em seu relatório como sendo a fonte do agir. Podemos dizer que, em alguns momentos, essa não textualização ocorre por meio do discurso da narração ou quando o estagiário faz uso da voz passiva. Já na categoria *o estagiário como ator*, percebemos que o professor em formação se implica no dizer através de marcas linguísticas que caracterizam o relato interativo. Portanto, em relação aos tipos de discurso, constatamos a presença majoritária dos discursos da ordem do narrar, sendo o relato interativo mais frequente em detrimento da narração.

4.2.3.1 O estagiário como agente

Encontramos alguns relatórios em que os estagiários se esquivam da responsabilidade do dizer e, conseqüentemente, da ação, revelando-se como *agentes*, tanto ao usar a *narração* quanto quando se utilizam de outras estratégias linguísticas para tal. No caso do fragmento 20 a seguir, vemos como E₅ se posiciona fora da ação, não se implicando, por exemplo, através de dêiticos de pessoa, de verbos conjugados na primeira pessoa. Na verdade, o estagiário fala dele mesmo, mas como se ele fosse um observador externo de sua própria ação (cf. palavras negritadas). Para tanto, ele faz uso da presença de frases na voz passiva sintética e analítica e de verbos na terceira pessoa do singular.

Fragmento 20 – E₅

O estagiário regeu 01 (uma) aula de inglês no Sesqui. A aula teve duração normal e foi observada pelos professor orientador da universidade. Os recursos foram a utilização do quadro negro e giz [...] **Deu-se** ênfase ao estudo das práticas interpretativas de textos [...] **Foi igualmente focalizado** o reconhecimento e produção das vogais longas e curtas [...] Ao longo da aula, os alunos **eram requisitados** a exporem opiniões acerca dos temas gerados em língua inglesa e a posicionarem-se frente aos dados propostos, tais como o valor justo dos alimentos, a importância de vocabulário para a comunicação bem sucedida, o contexto cultural da alimentação nos dias atuais, a presença do “fast food”, entre outros.

No fragmento 21 a seguir, também verificamos o uso do verbo na terceira pessoa do singular e de construções verbais na passiva em que o sujeito da ação fica implícito. Porém, em outros momentos, o estagiário se deixa revelar como ator da ação (cf. palavras realçadas). No entanto, acreditamos, neste caso, ser mais relevante o maior número de construções gramaticais em que o estagiário não se coloca como fonte do agir do que aquelas em que verificamos a implicação no dizer.

Fragmento 21 – E₇

A primeira regência foi uma aula lecionada para substituir a professora que não poderia dar aula naquele dia. **Foi preparada** uma dinâmica em sala para o trabalho do vocabulário *food*. O jogo consistia em eles escolherem 6 comidas da página do livro em que **estávamos** estudando o vocabulário *food* e então começaríamos a chamar os nomes em inglês bem alto. Quem completasse a cartela primeiro, ganharia o prêmio. Quanto à segunda regência, no plano de aula (apêndice II) **foi preparada** uma aula de 45 minutos com o mesmo tema que vinha sendo trabalhado pela professora regente da turma: *going to*. **Procurei** começar com uma revisão para engajar os alunos na aula, em seguida **foi feito** um link do tema gramatical com o vocabulário utilizando expressões do tempo futuro (grifo nosso).

Podemos especular que E₅ e E₇ se utilizam dessas estratégias linguísticas para tentar tornar sua escrita mais objetiva através do uso de uma linguagem mais formal e impessoal, não revelando o sujeito ou o ator das ações, por se sentirem influenciados pelo gênero textual *relatório técnico-científico*, pois, como afirma Rodrigues (2011, p. 28), o relatório de estágio “pode ser considerado uma subdivisão deste”. Além disso, podemos inferir que E₅ e E₇, por não se posicionarem como atores de suas ações, parecem não se ver como professores em

formação inicial, mas como alunos que estão cumprindo os requisitos de uma disciplina de estágio supervisionado, como sendo mais um regulamento ou formalidade do curso.

Além dessas constatações, observamos que, nos dois fragmentos dos relatórios de E₅ e E₇, existe a prescrição do tema a ser trabalhado, pois ambos prepararam suas aulas com o conteúdo *food*. No entanto, averiguamos que cada estagiário reconfigurou essa prescrição do professor regente de forma distinta, já que E₇ trabalhou de forma lúdica aplicando um jogo com os alunos e E₅ promoveu o debate entre os alunos em que estes eram motivados a exporem suas opiniões acerca do *valor justo dos alimentos*, do *contexto cultural da alimentação nos dias atuais*, da *presença do “fast food”*. Percebemos, com isso, a natureza prescritiva desse período de estágio supervisionado, pois quando os estagiários preparam seus planos de aula com temas recorrentes significa que houve a prescrição por parte do professor regente, sendo tarefa do estagiário reconcebê-la para poder atender às diretrizes das instâncias externas e ao mesmo tempo criar um meio favorável ao aprendizado, ao passo que procura satisfazer-se e desenvolver-se enquanto profissional.

No fragmento 22 seguinte, também vemos E₆ se posicionando como *não ator* através de construções com frases na voz passiva. Outro ponto importante consiste na menção do tema *going to* que também foi trabalhado por E₇, como foi demonstrado no fragmento 21. Além disso, destacamos que ambos estagiários realizaram atividades de revisão.

Fragmento 22 - E₆

Durante o tempo de estágio **foram ministradas** duas regências, a primeira foi o primeiro contado diretamente assumindo a turma, a atividades **foi planejada** como uma atividade de revisão do assunto GOING TO, pois durante a semana eles teriam uma prova, **a atividade foi pensada** de uma determinada maneira envolvendo música, mas **no final acabou sendo confusa, a aula foi planejada de um jeito e acabou saindo de outro** (grifo nosso).

A partir desse último fragmento e do fragmento 21, verificamos que o agir dos estagiários, de certo modo, é influenciado tanto pelo agir do professor quanto dos alunos, uma vez que E₆ e E₇, ao prepararem uma atividade de revisão, estão, na verdade, dando andamento ao curso do agir inicial da professora regente. Uma atividade de revisão implica reviver o que a professora havia realizado até então, colocando em destaque o agir dos alunos, pois, mesmo que a atividade seja dirigida pela influência do agir do professor, ela assim ocorre em virtude de o estagiário considerar a criação de um meio de aprendizagem para os alunos, de regular a atividade deles e de fazê-los construir, a partir das aulas anteriores, o conhecimento que se

espera que obtenham; logo, como afirma Amigues (2004), a atividade de ensino consiste em um trabalho de concepção, organização e regulação do meio de trabalho dos alunos (cf. Capítulo II, p.44).

Retomando o fragmento 22, examinamos que o estagiário, apesar de preparar uma atividade de revisão pelo motivo de que os alunos fariam prova na semana seguinte, sugere não ter conseguido gerir a atividade dos alunos, pois ele afirma que aula *no final acabou sendo confusa*. Percebemos indícios do real do agir desse estagiário, pois ele demonstra ter tentado adequar as possíveis necessidades dos alunos, em termos de estudos de revisão para a prova, às suas expectativas de gerir a atividade deles por meio dos objetivos de seu plano de aula com a música. Também averiguamos indícios do real da atividade no relatório de E₇ quando ele revela ter havido dificuldades para organizar a atividade dos alunos, conforme observamos no fragmento 23:

Fragmento 23 – E₇

Apesar das adversidades, foi possível seguir o que foi planejado, mas os resultados obtidos não foram muito satisfatórios, pois **os alunos não tinham compreendido bem a atividade final, e por isso ficaram dispersos e nem todos fizeram o exercício** (grifo nosso).

As questões levantadas por E₆ e E₇, no tocante à concepção do agir dos alunos, nos remetem à citação de Souza-e-Silva (2004) mencionada no capítulo II, em que ela afirma que

a questão não consiste apenas em saber como um professor faz para gerenciar as interações sociais em sala de aula, mas como ele faz para organizar um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente a tarefa (p.93).

Essa questão levantada Souza-e-Silva (2004) de como o professor concebe “um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente a tarefa” (op. cit.) é um dos pontos enfatizados por outros estagiários (cf. fragmentos 28, 34, 35 e 36) quando eles afirmam que não conseguiram fazer com que os alunos seguissem sua prescrição.

Não obstante, verificamos a ausência de discussão nos relatórios de E₆ e E₇ sobre como ou o que eles fizeram para reconceber sua autoprescrição e poder, assim, organizar o agir dos alunos com vistas à promoção de espaços de aprendizagem. Em relação à E₅, não temos acesso ao real da atividade, no tocante aos impedimentos ou obstáculos que podem ter surgido durante sua regência, em virtude do fato de que ele não relata o agir dos alunos, ou a

reação deles frente às orientações do estagiário ou mesmo se eles apresentaram dúvidas ou questionamentos; tampouco apresenta, em seu relatório, as intenções, os motivos para o agir ou a mobilização das capacidades internas (intelectuais, físicas, emocionais).

Ainda nessa seção, destacamos que, quando o estagiário não descreve explicitamente como ocorreu sua regência, ele muitas vezes se distancia da ação, não se portando como ator que relata e descreve as intenções e motivos para o seu agir. É importante revelar que, na metade dos relatórios, verificamos o relato de como ocorreu a regência dos estagiários. Já na outra metade dos relatórios, percebemos ou a ausência de descrição sobre a regência, aparecendo, em contrapartida, nestes relatórios, alguns comentários sobre a experiência do estágio como um todo, sobre a experiência positiva de se reger uma aula pela primeira vez, ou a menção a algum ponto da aula que lhes chamou atenção.

No fragmento do relatório de E₂ a seguir, percebemos que o estagiário não descreve como realmente aconteceu sua regência. Temos apenas pistas do plano de aula, como o objetivo e o conteúdo referente à aula (cf. palavras realçadas).

Fragmento 24– E₂

Ao elaborar um plano de aula, embora com a indicação prévia do assunto a ser tratado pela professora regente, na prática do Estágio Supervisionado V **pensei** no que poderia ou não funcionar para os alunos, sentindo na pele a responsabilidade de planejar uma aula interessante, **e atingir o objetivo de fazer os alunos perceberem a importância das perguntas nas nossas relações cotidianas**. O assunto das *Question words*, proposto para a realização da regência, precisava fazer sentido para os alunos, para que o aprendizado da língua inglesa se mostrasse cada vez menos desgastante (grifo nosso).

Pelo relato de E₂ sobre sua regência, não nos é explicitado como ou se ele atingiu seu objetivo de *fazer os alunos perceberem a importância das perguntas nas nossas relações cotidianas*, e ainda se ele conseguiu organizar a atividade dos alunos e criar um espaço de aprendizagem para que o *assunto das Question words fizesse sentido para os alunos*. É como se, na verdade, o estagiário estivesse fazendo um relato sobre a dificuldade de se planejar uma aula, não evidenciando como de fato ocorreu sua regência. Com isso, podemos pensar que ele não se coloca como ator de suas ações justamente por não relatar as ações efetivamente concretizadas durante a intervenção e, por isso, consideramos E₂, a partir do trecho mencionado anteriormente, como agente.

Podemos ponderar sobre esse fato de o estagiário não relatar suas ações, em virtude do relatório ser um requisito avaliativo do estágio, pois, neste caso, ele está realizando uma ação

de linguagem cujo interlocutor principal é o professor supervisor e, talvez por isso, não mencione o que fez ou o que poderia ter feito por julgar que seria avaliado por cada ação relatada. Também é possível especular se a ausência do relato da aula de E₂ se deve ao fato de o estagiário desconhecer esse papel do gênero relatório que, além de propiciar a descrição das experiências de intervenção, colaboração e observação, também possibilita a reflexão e o compartilhamento de aprendizados e dúvidas, ou seja, o relato tanto de atividades que ocorreram de forma satisfatória, como também daquelas que sofreram interrupções ou impedimentos (cf. discussão sobre o relatório na subseção 1.3).

Esse também é o caso de E₉ que não descreve ou relata os passos tomados em sua regência, nem ao menos o(s) conteúdo(s) e objetivo(s) de sua aula, o que nos faz pensar sobre o porquê desses estagiários (E₂ e E₉) não terem revelado suas ações em sala. Desta forma, podemos inferimos que eles não perceberam ser relevante apresentar como agiram ou como reconfiguraram suas ações, tendo em vista as prescrições do professor regente e as atividades dos alunos.

Em relação à E₉, ele apresenta em seu relatório apenas comentários sobre a sua experiência no estágio e sobre seu desempenho durante a regência, como podemos observar no fragmento que se segue:

Fragmento 25 – E₉

No tocante ao meu desempenho diria que foi regular, não pude aproveitar ao máximo tudo que poderia ter aproveitado visto que me encontrava **muito atarefado com tarefas do dia-a-dia de um estudante de Letras em busca de mais oportunidades**. No entanto pude tirar boas lições de tudo que pude realizar como dicas de *classroom management*, [...]. O estágio fora de fato algo marcante e que certamente contribuirá em situações de ensino ou discussão do que é ser professor e suas implicações (grifo nosso).

Através do relato de E₉, percebemos que ele faz um comentário geral sobre a vivência do estágio, destacando contribuições dessa experiência formativa para discussões futuras sobre concepções de trabalho docente e para situações de ensino posteriores. Porém, não observamos em seu relatório como exatamente o estágio poderá exercer influência em relação aos aspectos mencionados, pois não sabemos *o que é ser professor* para E₉, por exemplo, e nem como o estágio efetivamente contribuiu para a formação e o desenvolvimento do estagiário, em virtude de ele não tornar explícitas essas suas constatações.

Além disso, podemos compreender o fato de E₉ não ter tido muito tempo para se dedicar ao estágio supervisionado V por conta da procura por mais *oportunidades*, como

salientou o estagiário. Poderíamos acrescentar o fato de que o período em que os alunos estão cursando a disciplina do estágio supervisionado V também é o momento em que eles podem estar cursando a disciplina do estágio supervisionado VI, ou seja, devem entrar pela primeira vez em uma sala de aula para observar, colaborar e reger aulas, tanto no ensino fundamental quanto no médio. Isto faz com que os estagiários tentem apreender dois universos escolares, ao mesmo tempo em que cursam outras disciplinas do curso de Letras.

Do mesmo modo, é interessante ressaltar que alguns alunos do curso de Letras, além de possuírem as obrigações e responsabilidades referentes ao curso, também realizam atividades de ensino extracurricular. No caso da pesquisadora, os estágios supervisionados V e VI eram realizados ao mesmo tempo em que ela ministrava aulas de Inglês no curso de extensão oferecido pelo Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas (DLEM) da UFPB, às segundas, quartas e sextas-feiras, no período da tarde, e tendo que realizar os referidos estágios de intervenção junto à escola-campo às terças e quintas-feiras à noite. Assim, é fácil compreender a questão levantada por E₉ quando ele diz ser *muito atarefado com tarefas do dia-a-dia de um estudante de Letras*.

4.2.3.2 O estagiário como ator

Nesta subseção, verificamos como os estagiários se representam como atores de suas ações, ou seja, como aqueles a quem podemos atribuir intenções, motivos, bem como capacidades para o agir (cf. definição dos termos na seção 2.1), conforme Machado e Bronckart (2005, p. 192). Percebemos, além disso, que existem relatórios em que observamos os atores com uma postura mais descritiva; e já em outros casos, observamos uma atitude mais reflexiva quando relatam suas ações durante a regência. Tendo isso em mente, agrupamos os relatórios dessa subseção a partir da presença de um caráter mais descritivo, mais reflexivo e mais analítico (no sentido de proposição de reconfigurações) dos textos. No tocante ao caráter mais descritivo, os estagiários descrevem em seu relatório suas ações passo a passo, relatando suas intenções e motivos para o agir. Em referência ao caráter mais reflexivo, observamos os estagiários relatando suas reflexões e avaliações realizadas antes e durante a regência. Já em relação ao caráter analítico, referimo-nos àqueles relatórios em que os estagiários ponderam sobre suas ações passadas, propondo reconfigurações de seu agir, ou seja, eles descrevem suas ações e evidenciam como poderiam tê-las realizado de forma diferente.

A seguir, apresentamos nossas análises dos fragmentos dos relatórios em relação às representações da aula dos próprios estagiários, a partir da categorização *instâncias de descrições, instâncias de reflexão e instâncias de reconfiguração*.

4.2.3.2.1 *Instâncias de descrição*

Observamos como os estagiários, a partir da descrição de suas regências, se representam linguisticamente como donos de seu agir ou como fonte de um processo (MACHADO e BRONCKART, 2005, p. 192). Nisso, apresentam objetivos, intenções e motivos para a realização da regência, além de expor algumas características que vieram a compor o real da atividade desses professores em formação, tendo em vista o contexto específico da escola onde estagiaram. Em relação aos tipos de discurso, verificamos a presença do relato interativo com o uso de verbos conjugados no passado simples, indicando o sujeito da ação, como podemos observar no fragmento 26 a seguir:

Fragmento 26 - E₃

Minha intervenção também teve que dar continuidade à aula ministrada pela professora, sobre Simple Present Tense, pois os alunos estavam com deficiência nesse assunto, segundo a professora. Para não tornar a aula arrastada e cumprir a tempo o plano de aula que elaborei, **dei** uma explicação enfática, explicando o emprego do Simple Present Tense e dos verbos auxiliares. **Fiz** questão de dar exemplos de todas as terminações possíveis. Logo após, **introduzi** a atividade e **pedi** para que lessem. Após isso **fiz** eu uma leitura em voz alta do texto, o que pareceu interessar aos alunos (grifo nosso).

Através desse fragmento, entendemos que E₃ se coloca como ator, responsável pelas suas ações, ao se implicar no dizer, conforme podemos observar pelas palavras destacadas *dei, fiz, introduzi, pedi*, o que demonstra sua tarefa de organizar o agir dos alunos. Além disso, constatamos o caráter prescritivo de sua regência quando ele afirma *minha intervenção também teve que dar continuidade à aula ministrada pela professora*. No entanto, pelo uso da palavra *também*, compreendemos que o estagiário teve a liberdade de escolher como desenvolveria sua regência, pois ele revela em seu relatório: *senti uma carência em textos abordados e resolvi trazer um para a sala*. Assim, apesar de muitas vezes o professor regente prescrever o tema da aula ou o capítulo do livro a ser abordado, os estagiários são livres para desenvolver suas aulas como quiserem, fato que marca a natureza prescritiva do período de estágio.

Percebemos, da mesma forma, instâncias de descrição no relatório de E₄ no fragmento seguinte, quando ele descreve passo a passo como ocorreu sua regência, colocando-se como ator³² da ação que concebe, regula e organiza a atividade dos alunos; aspectos da atividade do professor, conforme sugere Amigues (2004).

Fragmento 27 – E₄

No nosso estágio realizamos uma regência cada. A minha regência aconteceu no dia 29/05/12 e um **imprevisto relevante fez com que a turma do 7º ano C se juntasse com 7º ano B aumentando consideravelmente o número de alunos**. Felizmente a minha aula foi planejada levando em consideração esses imprevistos e **decidi** organizar uma atividade que envolvesse os alunos em grupo. O tema da atividade foi “Directions” [...] Eu **dividi** a aula em duas partes uma breve explicação sobre o assunto com exemplos no quadro; ao mesmo tempo em que introduzia o assunto **preocupe-me** em associar o conteúdo ao cotidiano dos alunos [...] **Decidi** incluir na atividade sobre o conteúdo directions, o desenho de um quarteirão com ruas, esquinas e estabelecimentos para a partir daí os alunos construir frases sobre localização e direções. **Exemplifiquei** no quadro o desenho do quarteirão e logo após a explicação do conteúdo **organizei** os alunos em grupos de 5, cada grupo desenhou seu próprio quarteirão criando várias frases para localizar prédios, o próprio colégio dos alunos, a casa deles etc. (grifo nosso).

Em relação ao tema da aula desse estagiário, não é explicitado em seu relatório se o professor regente o havia sugerido e nem ao menos encontramos esse conteúdo em outro relatório. Outro aspecto merecedor de destaque no tocante a esse fragmento é como o estagiário teve que lidar com imprevistos considerados *relevantes* por ele, uma vez que duas turmas tiveram que se unir, aumentando o número de alunos. A partir da voz de E₄, percebemos que imprevistos faziam parte da rotina da escola em que ocorreu o estágio, pois, como vimos anteriormente na seção destinada à colaboração, o estagiário já havia vivenciado esse tipo de acontecimento, fazendo com que ele preparasse seu plano de aula tendo em vista os impedimentos já conhecidos por ele. Podemos dizer que esse conhecimento dos possíveis obstáculos que poderiam se apresentar no caminho fez com que ele tivesse um controle maior sobre sua regência e sobre sua própria ação.

No caso de E₁₄ e E₁₀, ambos realizaram suas regências com o tema *present perfect*, o que nos faz pensar em que esse conteúdo foi prescrito pelo professor regente, no entanto, cada um deles reconfigura essa possível prescrição a seu modo. Assim, na regência de E₁₄, temos uma descrição mais detalhada de seu agir. Já na regência de E₁₀, vemos uma pequena

³² Podemos destacar que E₄ já se coloca como ator desde o fragmento 19.

descrição de sua ação em sala. Talvez isso ocorra por este estagiário dar maior relevo às suas reflexões sobre o que não ocorreu de maneira satisfatória segundo seus objetivos, como veremos adiante na subseção *instâncias de reflexão*. Trazemos, mais adiante, um fragmento do relatório de E₁₄ para demonstrar esse caráter mais descritivo de seu texto.

Fragmento 28 – E₁₄

A aula de inglês do dia 14 de maio foi iniciada por mim às 9h30min. **Comecei** escrevendo no quadro os nomes das quatro celebridades [...] a serem abordadas no primeiro exercício entregue aos alunos (“Match the following information to the people they refer to”). A informação em questão era dada através de breves biografias em primeira pessoa de cada um desses personagens, representados em fotografias. **Minha intenção** com essa atividade era expor os alunos à estrutura gramatical da língua inglesa a ser trabalhada (o Present Perfect, presente em todos os microtextos) a fim de explicitá-la mais tarde. Antes de iniciar a leitura das minibiografias (**feita por mim, que já conhecia o baixo nível linguístico da turma e temia não conseguir realizar minha regência dentro do tempo pré-estabelecido**) **perguntei** a turma o que sabia das quatro personalidades em questão [...] Sempre que **concluía** a leitura de um texto, **pedia** à turma que **me respondesse** a quem ele se referia, obtendo a resposta certa todas as vezes. **Obviamente, nem toda turma participou, o que já era esperado.** Mas não **sabia** como garantir a participação de todo o 9º ano sem causar constrangimento (grifo nosso).

A partir desse fragmento, vemos como E₁₄ descreve detalhadamente sua ação em sala³³, colocando-se como ator de suas ações, apresentando sua intenção na elaboração da atividade em questão e revelando o real de sua atividade, tanto em relação ao tempo que levaria para realizar sua regência quanto no tocante ao gerenciamento do agir dos alunos. Percebemos que o quesito *tempo* toma a conotação de um impedimento para o agir do estagiário, pois vemos que ele decide fazer a leitura dos textos em vez de solicitar aos alunos que o fizessem, por conta do nível linguístico destes que, talvez, se não fosse em virtude do tempo limitado, o estagiário poderia ter trabalhado a pronúncia dos discentes. Quando o estagiário se refere à organização do agir dos alunos, ele se mostra conformado ao afirmar que já era esperada a não participação de toda turma, o que nos faz imaginar que, ao saber de antemão que os alunos se comportariam dessa forma, o estagiário poderia ter pensando em criar alternativas que pudessem ajudá-lo no gerenciamento da atividade da turma.

³³ No relatório de E₁₄ além do fragmento supracitado, há a descrição dos passos de cada atividade realizada que, por conta da extensão não foi transcrito, mas sugerimos a leitura do relatório em questão no Anexo E.

4.2.3.2.2 Instâncias de reflexão

Nessa subseção, observamos que os estagiários, além de descreverem suas ações, também demonstram suas reflexões realizadas tanto antes das regências quanto durante a aula em si. Essa característica reflexiva e avaliativa que alguns relatórios apresentam remontam aos papéis que o gênero acadêmico pode desempenhar, conforme Leurquin (2008). Essas são características encontradas nos relatórios de E₈, E₁₅ e E₁₆.

No fragmento seguinte, percebemos como E₈ pondera sobre sua atividade, indicando a tomada de ação e exemplificando as razões das ações, a partir da conjunção explicativa *pois*:

Fragmento 29 – E₈

A professora selecionou alguns capítulos do livro Link, e disse que eu poderia escolher um deles para trabalhar em sala. O capítulo que escolhi foi “Teens have a choice”, **pois julgava que ele seria o mais apelativo para os jovens, e os alunos teriam muitas coisas para compartilhar [...]** Optei por dividir a turma em duplas, **pois acreditava que a aula poderia ficar monótona se os deixassem sós, e muito barulhenta se os dividissem em grupos.** [...] Então pedi para que fizessem uma lista com as características positivas e negativas que eles acham do Brasil. Como Scott Thonbury explica no seu livro “How to Teach Vocabulary”, listas podem ajudar os alunos a expandir o vocabulário e organizar grupo de palavras [...] com o término dessa primeira parte, pedi para que os alunos abrissem o livro para que fosse feita a leitura do texto. **Um aluno se voluntariou para fazer a leitura, e quando terminou o elogiei, pois assim, acredito que ele possa se motivar a ler mais vezes** (grifo nosso).

Pelo exposto, vemos que E₈ refletiu sobre que capítulo do livro escolheu - tendo em vista a prescrição do professor regente - a partir do que acreditava ser mais interessante para os alunos. Igualmente, ele avalia o tipo de agrupamento (*grouping*) que realizou, levando-se em consideração o agir dos alunos; como também pondera sobre a atividade de fazer listas de palavras para poder aumentar o vocabulário através da leitura de Scott Thonbury. Um aspecto a ser colocado em destaque é justamente a postura do professor em formação que, diferentemente da conduta do professor regente, faz uso de elogios para poder motivar os alunos a lerem em voz alta, pois, como vimos no fragmento 10, o estagiário coloca em evidência o fato de *os alunos serem acostumados a críticas e reclamações*, mas não a elogios que, para E₈, seria *uma maneira de estimular os alunos positivamente*. Assim, vemos como a observação do agir do professor regente influenciou o agir do professor em formação para que este tentasse criar um espaço de aprendizagem favorável aos alunos.

No caso de E₁₅ e E₁₆, que realizaram o estágio em parceria, observamos que seus relatórios são repletos de reflexões e comentários que parecem ter sido desenvolvidos de forma conjunta, apresentando o real da atividade por meio de imprevistos. Explicitamos um dos imprevistos que fez com que eles tivessem que ministrar sua primeira regência sem planejamento prévio durante a segunda semana de estágio, pois, como o professor havia faltado, os estagiários decidiram substituí-lo, como podemos observar no fragmento a seguir.

Fragmento 30 – E₁₅

Como foi algo inesperado, não tínhamos plano de aula. O primeiro passo foi pedir para a turma fazer um círculo, após isso começamos a fazer perguntas para os alunos sobre como eles se portavam em relação à língua inglesa, como eles observavam palavras em inglês no dia a dia [...] perguntamos se eles ouviam música em inglês [...] pedimos para a aluna colocar para tocar a música do celular dela, e enquanto a música tocava retiramos as palavras cognatas da música e escrevemos no quadro [...] quando a música acabou perguntamos se eles entendiam o significado das palavras no quadro e muitos disseram que sim, em seguida com essas mesmas palavras fizemos um link com o assunto que cairia na prova. A última atividade da aula foi uma sondagem sobre as preferências de cada aluno, pedimos que eles escrevessem o que eles gostavam de fazer, o tipo de música que mais gostavam, filmes, brincadeiras, esportes, jogos, etc. **Fizemos uso de sondagem na nossa primeira regência para conhecer melhor o aluno e tentar trazer atividades que tivessem a ver com as preferências e com o conhecimento de mundo deles**, pois de acordo com Paulo Freire (1996) é preciso considerar o conhecimento prévio do aluno, considerar a sua realidade (grifo nosso).

Um primeiro dado a ser considerado, a partir desse trecho do relatório, é que E₁₅ juntamente que E₁₆ realizaram a primeira regência sem aviso prévio durante a segunda semana que começaram o estágio, ou seja, sem ter passado por todo o período de observação necessário para que o estagiário observe o agir do professor regente, a fim de trocar ideias com aquele que é mais experiente, além de poder conhecer mais o contexto do estágio. Retomando a citação inicial de Gimenez (2012, p. 21) em relação à “perspectiva de que aprender a ser professor é um processo de inserção gradual em uma comunidade de prática”, faz sentido pensarmos que é necessário que o estagiário se engaje nesse “movimento que está atrelado a trajetórias percorridas por seus diversos integrantes, que possuem diferentes graus de experiência naquela comunidade” (GIMENEZ, 2012, p. 21). Além disso, observamos que os estagiários tentaram gerenciar a aula em si, procurando construir um perfil dos alunos em relação ao contato deles com a Língua Inglesa, o que culminou em um trabalho espontâneo com o uso de uma música que, porventura, uma aluna possuía em seu celular. Deste modo,

constatamos que, apesar de não terem planejado nada para essa aula, os estagiários conseguiram organizar uma atividade e gerenciar seu agir e o agir dos alunos.

Destacamos ainda que, pelas palavras realçadas, entendemos o motivo do agir dos estagiários através do uso da *sondagem*, pois eles queriam *conhecer melhor o aluno e tentar trazer atividades que tivessem a ver com as preferências e com o conhecimento de mundo deles*. Ademais, apreendemos que a razão do agir de E₁₅ e E₁₆ é baseada em reflexões que foram fundamentadas por leituras sugeridas pelo professor supervisor, como também por leituras que realizaram durante o curso de Letras, o que denota o desenvolvimento da capacidade crítica desses professores em formação que desenvolveram suas regências levando em consideração textos voltados para a formação e a prática docente, o que serviu para embasar a prática pedagógica desses estagiários.

Na segunda regência desses estagiários, também vemos como eles se baseiam em textos teóricos para construir seu plano de aula.

Fragmento 31 - E₁₆

Estávamos bastante preocupadas em contextualizar e desenvolver uma postura crítica nos alunos. Questionávamo-nos em como levantar questões que se enquadrassem em suas realidades. Como afirma o PCN, o aluno deve ser capaz de questionar a realidade através da identificação de problemas e tratando de resolvê-los (p. 8). Paulo Freire Mas, como fazer isso? Foi então que pensamos em trazer a discussão de problemas com vizinhos apresentados no texto para o universo de cada aluno. Para mim, essa foi a melhor parte da aula foi quando propomos uma discussão sobre os problemas que os próprios alunos viam em casa.

O tipo de postura desses estagiários nos faz pensar que eles desenvolveram uma maior capacidade reflexiva ou maior consciência de seus atos em detrimento daqueles que apenas descrevem seu agir passo a passo - sem avaliações críticas – em seus relatórios, ou daqueles que não descrevem suas regências, mas apenas citam alguma avaliação geral sobre estágio, como E₉ exposto na subseção anterior.

Na última regência, ressaltamos o fato de E₁₆ refletir sobre sua ação através das atividades que realizou durante sua aula, ou seja, ter conseguido gerenciar seu agir a partir do agir dos alunos, fazendo com que ele modificasse sua autoprescrição inicial para tentar criar um meio de aprendizagem favorável, a partir do seu contexto de aula específico, caracterizando o terceiro nível que compõe a atividade de ensino para Saujat (2003 apud Bueno 2009), que consiste na reconcepção da autoprescrição do trabalhador (cf. Subseção 2.2, p.47).

Fragmento 32 - E₁₆

O que mais me surpreendeu foi o final da aula. Como pode ser visto no plano de aula (ver apêndices), tínhamos pensado em uma atividade para casa, onde os alunos poderiam pesquisar personagens de novelas e utilizar o que foi ministrado em sala para construir novas frases. Porém, quando expliquei a atividade pela primeira vez e percebi que ele não havia entendido nada, **mudei de estratégia** e pedi que eles criassem frases naquele momento com seu próprio nome e alguns membros de suas respectivas famílias (grifo nosso).

Essa postura de E₁₆ de perceber que os alunos não haviam entendido sua prescrição e conseguir alterá-la para construir um meio adequado à aprendizagem deles não é uma abordagem frequentemente evidenciada na maioria dos relatórios. Trazemos a voz de E₁₀, E₁₁, E₁₂ e E₁₃ mais adiante para demonstrar essa dificuldade que os estagiários apresentam em relação a lidar com o real de sua atividade, de modo que, quando eles avaliam suas ações passadas, o fazem expondo alguns obstáculos, todavia não revelam totalmente como abordaram as dificuldades encontradas durante a realização de sua aula. No entanto, no caso de E₁₃, ele não descreve explicitamente sobre os possíveis impedimentos, pois, a partir do fragmento 33 a seguir, menciona que algumas reações durante a regência não foram planejadas, mas não sabemos que reações foram essas, se foram do estagiário frente à atividade dos alunos ou se foram reações dos alunos frente ao direcionamento dado pelo professor, e se o estagiário conseguiu gerenciar essas reações não previstas.

Fragmento 33 - E₁₃

Durante a preparação da aula pensei **muito** em relação de como seria o meu classroom management, mas na prática **não foi bem** como tinha imaginado, algumas reações durante a regência foram não planejadas (grifo nosso).

Lembrando o que Pimenta e Lima (2012) abordam no tocante às concepções de estágio (cf. Subseção 1.2, p. 23), esse fragmento do relatório de E₁₃ parece estar associado àquela concepção de estágio como aplicação de técnicas, em que o objetivo seria aplicar certos conceitos, técnicas, modos de agir de certas abordagens de ensino sem a reflexão do contexto escolar específico. As críticas que as autoras fazem a essa concepção de estágio é a de que as técnicas e estratégias de ensino deveriam ser moldadas às situações específicas de ensino, atendendo as características do grupo de alunos, por exemplo.

Mais adiante, trazemos a voz de E₁₁ que deixa entrever o real da atividade no que concerne aos obstáculos encontrados durante sua regência, diferentemente de E₁₃.

Fragmento 34 - E₁₁

[...] a minha regência teve **como tentativa** interagir com os alunos e fazer com que estes conseguissem praticar nesta aula como usar os cumprimentos da língua inglesa Hi/Hello e o verbo "to be" [...] A **intenção** era simplificar a vida do estudante mas na prática a eficácia não foi comprovada pois **a aula foi um pouco diferente do planejado**. Os alunos não participaram tanto quanto era esperado e a ausência do livro me atrapalhou **muito** pois os estudantes queriam copiar o assunto ao invés de prestar atenção ao que era ensinado (grifo nosso).

Por meio das palavras negritadas, percebemos a autoprescrição e o objetivo principal da regência de E₁₁, que era o de fazer com que os alunos praticassem cumprimentos da Língua Inglesa e o verbo "To be". Todavia, o estagiário relata que sua aula não ocorreu totalmente conforme o planejado, mas não reflete sobre as dificuldades encontradas ou sobre que alternativas ele utilizou ou gostaria de ter utilizado para gerenciar essas dificuldades. No entanto, E₁₁ explicita dois obstáculos encontrados em sua aula, a pouca participação dos alunos e a falta de livro, afirmando que este impedimento o atrapalhou *muito*.

A partir dessas palavras do estagiário, podemos pensar sobre o que consiste o real da atividade do professor, pois, segundo Clot (2007), a atividade de um profissional incide sobre tudo aquilo que ele realizou, mas também tudo aquilo que não conseguiu concretizar e que havia planejado fazer. Assim, talvez em virtude da falta de livros dos alunos, o estagiário não tenha conseguido organizar a atividade deles como gostaria, o que, de certo modo, gera implicações para a formação desse estagiário, pois ele pode acreditar que só apenas com o uso do livro em sala de aula é possível organizar o agir dos alunos de forma satisfatória.

Podemos trazer outro exemplo, a partir do fragmento 35, que apresenta como o estagiário não conseguiu, de certo modo, criar "um meio de trabalho que mobiliza um grupo/classe de modo a realizar coletivamente a tarefa" (SOUZA-e-SILVA, 2005, p. 93), apesar da orientação do professor regente. Outro ponto a ser reiterado é que, como os outros estagiários já mencionados, E₁₂ também não discute sobre que posicionamento ele tomou frente à atividade dos alunos.

Fragmento 35 – E₁₂

A minha terceira aula aconteceu no dia 14/06/2012, a sugestão da professora foi que eu planejasse uma aula referente a unidade nove do livro dos alunos

[...] A aula foi sobre a descrição de pessoas, levei figurinhas de diferentes tipos de pessoas, flashcards de pessoas famosas e também o uso dos verbos TO BE, HAVE/HAS e LIKE para descrever pessoas. A professora não foi muito positiva quanto ao meu plano de aula, argumentou que um verbo só já era difícil pra eles aprenderem imagina mais que um, com o plano já elaborado, tive que pagar pra ver então. A aula foi tranquila, o plano de aula foi executado conforme planejado, e o resultado foi bom [...] **Porém eles não conseguiram montar sentenças com os verbos ensinados para fazer perguntas, tiveram um pouco de dificuldade em responder o exercícios que foi solicitado durante a aula.**

Nesse fragmento, observamos que E₁₂ organizou seu plano de aula e o seguiu, embora o professor regente tenha se oposto à sua realização, o que de certa maneira demonstra que o estagiário não cedeu à orientação do professor e tentou fazer aquilo que havia planejado. Todavia, isto, ao mesmo tempo, evidencia que E₁₂ não se mostrou aberto ao compartilhamento de conhecimentos que o professor estava tentando efetivar, por ele ter alertado o estagiário que seria muito difícil tentar apresentar três verbos diferentes aos alunos, quando apenas um já o seria. O professor em formação apenas constata o que o regente havia alertado quando ele tenta seguir suas próprias autoprescrições e verifica, ao final de sua regência, que os alunos não conseguiram montar as sentenças sugeridas e nem realizar os exercícios propostos. Assim, vemos que a questão da *interlocução mútua* (GIMENEZ e PEREIRA, 2007 apud REICHMANN, 2012, p. 101) ficou bastante restrita em relação a essa regência de E₁₂, uma vez que não houve a construção de uma ponte entre os professores de modo que estes pudessem trocar saberes e aprender através da experiência conjunta.

Na mesma linha de raciocínio de E₁₁ e E₁₂, está E₁₀ que também salienta os obstáculos que constituíram o real de sua atividade, mas não apresenta em seu relatório discussão sobre sua postura diante deles.

Fragmento 36 – E₁₀

Eu já comecei minha aula em inglês e acho que foi meio invasivo ter começado assim [...] no fim, fiz um *hot potato*, que de certa forma, fugiu ao meu controle. **No fim dessa aula, consegui atingir meus objetivos parcialmente.** Digo isso por, pelo próprio planejamento (vide apêndice A), não ter feito uma conexão e *linking* entre as atividades de maneira mais eficaz. **Outra coisa que atrapalhou para o desenvolvimento da aula foi as instruções.** Enquanto uma parte dos alunos entendia o que devia fazer, outra parecia não entender. E no momento, fiquei sem atingir a todos eficientemente (grifo nosso).

E₁₀, nesse fragmento, também deixa entrever o real da sua atividade quando afirma *consegui atingir meus objetivos parcialmente*, o que caracteriza a atividade de qualquer

trabalhador e também a do profissional do ensino, pois nem sempre é possível seguir o planejamento feito antes da realização do trabalho. Assim, a situação de trabalho em si, muitas vezes, guia o professor a ter novas ações a partir daquilo que se apresenta como não previsto. Contudo, observamos nos relatórios de E₁₀, E₁₁, E₁₂ e E₁₃ que eles não relatam se tomaram novas ações em função dos imprevistos.

Retomamos aqui a discussão levantada no fragmento 24 sobre o gênero relatório de estágio, em que os estagiários podem não desenvolver, em seus relatórios, alguns pontos ou aspectos de sua regência por estarem sendo avaliados pelo professor formador. Esse é o caso de E₁₃ que, também, não discorre sobre os impedimentos e sobre qual postura tomou frente a eles; ao contrário de E₁₀, E₁₁ e E₁₂ que expõem as dificuldades encontradas em suas aulas, mas, igualmente à E₁₃, não relatam que atitudes tiveram em relação a esse aspecto do real da sua atividade. Assim, acreditamos que os estagiários não relatam os imprevistos talvez por considerarem-nos como falhas ou erros que deveriam ter sido previstos e evitados e, portanto, essas situações não se constituem como algo a ser relatado, pois esses “erros” seriam avaliados pelo professor supervisor.

4.2.3.2.3 Instâncias de reconfiguração

Nessa subseção, diferentemente da anterior, constatamos nos relatórios que, além dos professores em formação refletirem sobre suas ações durante a regência, eles também propõem reconfigurações de seu agir. Encontramos quatro relatórios com esse tipo de reflexão, pois os estagiários revelam indícios do real de sua atividade através da avaliação sobre os pontos positivos e pontos que poderiam ser melhorados em suas aulas ou em suas condutas. No trecho que se segue, percebemos que E₁₁ reflete sobre sua atuação na sua regência, sugerindo uma possível reconfiguração de sua conduta.

Fragmento 37 – E₁₁

Acredito que um ponto forte de minha atuação tenha sido o controle da turma, mas houve uma certa dispersão dos alunos na hora de copiar pois eles demoraram muito, e devido a idade, eles tendem a querer concorrer entre eles pela atenção do professor de uma maneira não sadia, brigando entre eles. Diversas vezes tive que interromper a explicação para separar pequenas provocações entre eles. **Um ponto que deve ser melhorado na minha atuação seria o posicionamento dos alunos nas carteiras em sala de aula.** Eu fiz o máximo para trazê-los para mais perto do quadro para que eles pudessem ouvir minha voz, pois, a acústica da sala é péssima, porém houve resistência para a mudança de lugares pois alguns se sentem um pouco à parte da turma e usualmente sentam nas últimas carteiras (grifo nosso).

Por meio desse fragmento, reparamos como os obstáculos que se apresentam durante o agir do estagiário em sala são determinantes para o fluxo da aula, pois, apesar de o estagiário afirmar que o ponto forte da sua *atuação* tenha sido o controle da turma, percebemos que, na verdade, ocorre uma carência desse *controle* em virtude de impedimentos como a demora em copiar; a disposição dos alunos para concorrer entre si, culminando em brigas, o que faz com que o estagiário tenha que interromper sua ação para poder contê-las. E, mais uma vez, quando o estagiário relata um ponto que deve ser melhorado, notamos o real da atividade sendo trazido à tona, em virtude tanto da estrutura física da sala quanto da resistência dos alunos em colaborar para se posicionarem mais próximos do estagiário por conta de questões pessoais deles. Diante do exposto, vemos como é importante que o professor em formação conheça a realidade de sala de aula para que este possa ter uma noção mais ampla do real da atividade do professor para poder, então, desenvolver habilidades que proporcionem o seu desenvolvimento.

Nos trechos a seguir, vemos como E₃ avalia sua atitude frente à disposição dos alunos na sala de aula e como ele realizou a correção de uma atividade; ainda destacamos a menção de E₁₃ sobre o fato de que gostaria de ter iniciado sua aula de uma forma diferente da realizada.

Fragmento 38 - E₃

A distribuição da sala que adotei, fazendo-os trabalhar em dupla, não foi devidamente explorada, pois perdi a oportunidade de fazê-los interagir com seus colegas, inclusive durante a correção, quando eu confirmei e dei diretamente as respostas. **Saber se alguém tinha feito uma outra possível leitura/resposta pertinente e discutir a respeito era um fator a se considerar** (grifo nosso).

Fragmento 39 - E₁₃

Uma etapa da aula em que todos participaram, foi durante a atividade dinâmica sobre preposições (near, beside, behind, across from, between) em que todos tiveram que ficar em pé e fazer os comandos que eu pedia que era para colocar o caderno ou o livro na posição da preposição dita. **Houve o momento em que eu gostaria de ter mudado durante a minha regência que foi o início da aula**, eu gostaria de ter feito uma introdução maior fazendo perguntas para eles ou fala do em inglês, porém eu comecei falando que seria aula de revisão e já comecei fazendo perguntas sobre os conteúdos já vistos durante o bimestre (grifo nosso).

A partir da voz desses estagiários, verificamos sinais do real da atividade, através de uma análise retrospectiva realizada por meio do relato interativo, quando revelam aquilo que acreditaram que poderia ter sido feito de forma distinta da que foi realizada. Percebemos que o aparecimento desse tipo de discurso ocorre em virtude do estagiário está rememorando uma ação passada e por estar, igualmente, propondo soluções para que as ações ocorridas tivessem um desfecho diferente, caracterizando a disjunção em relação ao mundo ordinário. Além disso, vemos que tanto E_3 como E_{13} se implicam no dizer, através do uso de dêiticos de pessoas e de verbos conjugados na primeira pessoa do singular, pois eles estão sugerindo soluções para as próprias ações.

E_8 também analisa sua atuação expressando receios anteriores à regência, deixando entrever o real de sua atividade, pois, a partir de Clot (2007), sabemos que a atividade compreende aquilo que foi pensado mesmo antes da situação efetiva de trabalho. É interessante notar que além de seu relatório ser constituído de descrições do seu agir em sala, E_8 também reflete sobre os motivos e intenções para cada ação tomada. Sobre a presente categoria de análise, verificamos instâncias de reconfigurações quando o estagiário expõe pontos que poderiam ser melhorados no tocante à sua conduta, ou seja, o estagiário sugere alternativas para suas ações futuras.

Fragmento 40 – E_8

Uma preocupação que eu tinha antes da aula era relacionada ao comportamento dos alunos indisciplinados, porém não houve maiores problemas com relação a isso. Acredito ter tido sucesso na escolha de dividir a sala em duplas, pois assim os alunos puderam interagir, mas com um objetivo único e traçado antes do início da atividade. **Como ponto negativo da aula, eu destacaria o fato de ter esquecido de levar um marcador. Acho que poderia ter utilizado o quadro para escrever as palavras que os alunos perguntavam** (grifo nosso).

Pelas palavras de E_8 , entendemos que, ao refletir sobre sua ação, ele propõe uma reconfiguração de seu agir, pois atenta para o fato de não ter levado marcador e afirma que poderia ter sido útil para *escrever as palavras que os alunos perguntavam*.

Em relação a esses fragmentos dos relatórios dos estagiários que descrevem reconfigurações do agir, vemos como a experiência de reger aulas no contexto escolar pode se constituir em um aprendizado para o professor em formação, pois é através dessa experiência que eles podem se autoanalisar e refletir sobre sua conduta em sala, percebendo como sua

atuação contribuiu para a criação de um espaço de aprendizagem e como algumas de suas ações poderiam ter sido adequadas mais satisfatoriamente ao desenvolvimento desse espaço.

Retomando Pimenta e Lima (2012) (cf. Capítulo I, p. 27) quando discorrem sobre o papel do estágio como um período que favorece a reflexão da práxis, compreendemos que E₃, E₈, E₁₁ e E₁₃ refletiram sobre sua prática educativa, problematizando sua atividade a partir do que foi realizado e propondo alternativas que solucionassem suas possíveis “falhas”. Conforme discutimos no capítulo I, a experiência de estágio beneficia a reflexão, e esta deve ser parte integrante de todo e qualquer estágio, seja ele de intervenção ou não. Fazendo ecoar as palavras de Pimenta e Lima (op. cit.), a reflexão é necessária para que se possa compreender o que foi satisfatório e o que não foi durante as regências no estágio, por exemplo, e, segundo as autoras, “a mediação dos supervisores e das teorias possui papel importante nesse processo” (op. cit., p. 103).

Assim, tanto o compartilhamento das experiências dentro da escola com os professores supervisores, para que estes possam impulsionar o debate crítico e reflexivo juntamente com os formandos, como os fundamentos teóricos construídos ao longo do processo de formação dos professores permitem que os estagiários compreendam melhor a escola e o sistema de ensino.

Podemos resumir nossas discussões acerca das representações dos estagiários, a partir da(o):

- Presença maior de descrições e ponderações sobre a aula do professor regente, com predominância do discurso da narração estando associado a descrições e a avaliações acerca do agir do professor;
- Perfil do professor regente como aquele que possui um agir rotineiro;
- Tipo majoritário de observação a partir da metodologia e do perfil do docente observado, ou seja, uma avaliação do agir do professor regente que prioriza o *trabalho realizado* em sala de aula;
- Colaboração como realização e correção de exercícios e provas, sem um maior engajamento no sentido de se construir pontes entre os professores em formação e o professor regente para o compartilhamento de saberes e de gestos da profissão;
- Escassez de reflexões sobre o real da atividade dos professores em formação, apesar de aparecer esse tipo de discussão, de forma mais aprofundada, em três relatórios (E₈, E₁₅, E₁₆);

- Natureza prescritiva do período de intervenção do estágio e da reconcepção da prescrição do professor regente por cada professor em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intuito analisar as representações sobre o trabalho docente construídas a partir do agir do professor regente e do agir dos professores em formação em relatórios de estágio. Mais especificamente, buscamos identificar as prescrições do trabalho educacional e suas possíveis reconfigurações evidenciadas nos relatórios dos estagiários, além de como esses professores em formação inicial revelavam o real da atividade das suas vivências na escola-campo, partindo da análise das representações do agir docente sobre as prescrições e o real da atividade.

Para fomentar nossa investigação, realizamos um percurso teórico que partiu de estudos e discussões sobre a formação inicial, sobre o gênero relatório e sobre o programa discursivo do ISD e das Ciências do Trabalho. Assim, no primeiro capítulo, expusemos um breve panorama do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores, além de perspectivas de alguns pesquisadores dessa área de estudos, seguido da discussão do gênero acadêmico relatório, para, enfim, apresentarmos as contribuições do ISD e das Ciências do Trabalho para nossa pesquisa, já no capítulo II. Estas contribuições teóricas foram relevantes no momento em que utilizamos em nosso procedimento de análise dos dados o nível organizacional do *folhado textual*, particularmente, o plano global e os tipos de discurso encontrados nos relatórios. Tomamos, também, alguns conceitos advindos das Ciências do Trabalho como orientadoras de nossas reflexões, como os de *trabalho prescrito e realizado* (Ergonomia) e *trabalho real* (Clínica da atividade).

Retomemos nossas questões de pesquisa para podermos sistematizar nossas considerações acerca da análise desenvolvida neste trabalho:

- Em que medida as prescrições do trabalho educacional e suas possíveis reconfigurações são evidenciadas nos relatórios de estágio?
- Até que ponto os professores em formação inicial revelam o real da atividade das suas vivências na escola-campo na produção dos relatórios de estágio?
- Como as representações do agir docente são construídas nos relatórios tendo em vista as prescrições e o real da atividade?

Para respondermos essas questões norteadoras de nossas reflexões, criamos categorias para analisar as representações do agir do professor regente e do agir do professor em formação. Assim, na seção *representações do agir do professor regente*, evidenciamos as representações do agir docente, as prescrições e o real da atividade a partir de *instâncias de*

descrição e avaliação e instâncias de reconfigurações encontradas nos relatórios observados. Através da criação dessas categorias, entendemos que alguns professores em formação conseguem refletir e propor reconfigurações para o agir do professor em detrimento de outros que descrevem e avaliam o *trabalho realizado*. Já a seção *representações do próprio agir* foi estruturada levando-se em consideração os momentos de *colaboração* e *regência*. Para a seção de *colaboração* não foram criadas categorias em virtude de não termos encontrados diferenças em relação à coparticipação dos estagiários, apesar de constataremos que alguns deles refletiram sobre a prática do professor e sobre a sua própria, tornando a atividade de colaboração um momento de aprendizado. Para a *regência*, organizamo-la com base nos relatórios em *o estagiário como agente* e *o estagiário como ator*. Neste último, encontramos *instâncias de descrição, de reflexão e de reconfigurações*, o que nos subsidiou na compreensão da natureza das prescrições e do real da atividade dos professores em formação.

Em relação à primeira seção, *representações do agir do professor regente*, percebemos de que maneira os estagiários representam o agir do professor observado e de que modo configuraram as prescrições e o real da atividade do professor.

Como demonstrado no capítulo de análise, em alguns relatórios, observamos que os professores em formação representam a aula do professor regente a partir de um agir rotineiro (cf. fragmentos 1, 2, 3, 4, 5, 6) que prioriza o uso do livro didático para cópia ou resolução de exercícios. Destacamos, também, que os agentes produtores dos relatórios representam o agir do professor através da sua abordagem de ensino, como sendo tradicional ou behaviorista (cf. fragmento 9). Diante dessas representações, indagamo-nos se o período de observação consistiu em um momento oportuno para a troca de saberes entre o professor em formação e o professor regente, já que, pelos fragmentos expostos na análise, parece que os estagiários não se mostram positivos ou coniventes com a prática pedagógica do professor. Na verdade, alguns deles procuram realizar o oposto ou se afastam do tipo de conduta do professor durante suas colaborações e regências (cf. fragmento 19 e 29). Assim, podemos dizer que esse momento de observação do agir de outrem tenha subsidiado o professor em formação para desenvolver um olhar crítico sobre o agir docente, fazendo com que pudesse configurar sua prática em detrimento do agir do professor regente.

Essas representações constatadas nos relatórios nos levam a refletir sobre que tipo de observação os professores em formação realizaram, ou seja, uma observação que privilegiou a descrição ou avaliação do agir do professor regente em sala de aula e não uma observação que fosse além e proporcionasse apreender o real da atividade desse professor. Na verdade, um estagiário realiza esse tipo de observação ao evidenciar aspectos que, de acordo com sua

interpretação, influenciavam no agir do professor (cf. fragmento 14) e que funcionavam como impedimentos à realização de sua regência. Arriscamo-nos a afirmar que esse tipo de observação realizada pela maioria dos professores em formação está atrelado ao tipo de encaminhamento fornecido pelo professor formador no tocante ao roteiro de elaboração do relatório (cf. Anexo B), pois, na seção destinada à observação do agir do professor, é sugerida a *descrição e análise crítica do conjunto de aulas observadas e Métodos e abordagens usados pelo professor regente*, além de outros aspectos. Assim, verificamos como o direcionamento dado pelo professor do estágio supervisionado pode influenciar no conteúdo do relatório e no tipo de observação realizada pelo estagiário.

Já no tocante às representações das prescrições associadas ao agir do professor regente, verificamos que apenas um estagiário revela indícios que marcam que o trabalho do professor observado é prescrito por instâncias externas ao seu agir (cf. fragmento 1). No entanto, acreditamos que esse professor em formação parece não compreender o papel da prescrição do agir, no sentido de se limitar ou modelar a ação tanto do professor quanto do aluno e, ainda, que possíveis consequências essa prescrição poderia apresentar, já que ele não discute e não descreve explicitamente essa atividade prescritiva.

Destacamos que compreender o papel das prescrições, bem como entender que elas podem ser reconfiguradas por cada e qualquer trabalhador é constitutivo da atividade de trabalho. Assim, apreender que o trabalho docente engloba, entre outros aspectos, as prescrições é um importante fator para o desenvolvimento dos professores em formação, pois estes podem reconfigurar suas ações e ter mais liberdade de conduta; sendo também um fator que pode ampliar a concepção de trabalho dos estagiários, pois estes podem chegar a melhor compreensão do que comporta o trabalho docente.

Em relação ao período de *colaboração*, salientamos que a maioria das atividades realizadas pelos professores em formação consistiu em prescrições para a correção de provas e exercícios (cf. fragmentos 15 e 16). Em alguns relatórios, no entanto, percebemos os estagiários refletindo sobre as atividades prescritas e revelando as dificuldades de realizá-las (cf. fragmento 17, 18). Nestes relatórios, percebemos como a conduta não favorável à troca de conhecimentos do professor regente se faz presente e influencia a atividade dos estagiários, pois, ao formularem uma prova prescrita pelo professor, os estagiários mantiveram o mesmo *formato* da prova do professor regente por justamente não saberem o nível do vocabulário dos alunos. No entanto, como já apontado no capítulo de análise, essa questão poderia ter sido resolvida se os estagiários tivessem estabelecido algum diálogo com o professor regente sobre o vocabulário já apresentado e estudado pelos alunos e, assim, poderiam ter preparado a prova

de forma mais condizente com o que objetivavam, uma vez que afirmam que gostariam de ter inserido algum texto como parte integrante da prova. Notamos, desta forma, que se não há diálogo entre o professor regente e o professor em formação, as atividades de colaboração acabam por se tornar difíceis de serem reconfiguradas pelos estagiários, como verificamos no fragmento 17.

Enfatizamos o fato de esse período de colaboração ser registrado nos relatórios como um momento que não priorizou a troca de saberes entre os professores envolvidos no estágio de intervenção, ou seja, um momento em que não se intensificou a questão da *interlocução mútua* apontada por Gimenez e Pereira (2007 apud REICHMANN, 2012, p.101) (cf. p. 27). Contudo, verificamos um exemplo em que os estagiários tentam, a partir de seu fazer pedagógico, influenciar o agir do professor regente. Assim, por meio do fragmento 19, percebemos que os estagiários tinham o intuito de fazer o professor regente reconfigurar sua prática de ensino a partir da observação do agir deles. No entanto, como os estagiários mencionam em seu relato, eles tiveram imprevistos que dificultaram seus objetivos iniciais de realizar aulas com a abordagem comunicativa de ensino, o que, em contrapartida, revela o real da atividade desses professores em formação. Mas, apesar dessa tentativa dos estagiários, eles sugerem que o professor regente manteve uma postura não favorável em relação ao aprendizado dos alunos ou ainda em relação à mudança de atitude do professor frente aos alunos.

Desta forma, realçamos o fato de que deve haver uma conduta que auxilie a troca de saberes entre os professores regentes e em formação, pois assim o estágio se torna um lugar de aprendizado tanto para o estagiário, que durante o estágio pode desenvolver atividades e gerenciar o agir dos alunos de forma mais apropriada em relação aos seus objetivos e às prescrições do professor regente, quanto para o professor regente, pois este pode reconceber sua prática a partir da observação do agir e do diálogo com os professores em formação.

No que diz respeito ao período da regência, chama-nos a atenção o fato de que alguns professores em formação não se colocam como *atores* que se responsabilizam por suas ações, mas como *agentes* aos quais não são atribuídos *capacidades, motivos e intenções* do agir. Constatamos os estagiários se representando como agentes tanto pela inexistência de marcas linguísticas de implicação no seu dizer (cf. fragmentos 20 e 22) quanto por não descreverem como realmente ocorreram suas regências (cf. fragmentos 24 e 25).

É importante pensar sobre o porquê desses estagiários não se colocarem em seu dizer como atores, como aqueles que possuem motivos e intenções para a realização de suas ações. Podemos pensar que esses estagiários ainda não se veem como professores, mas como alunos

que estão participando da disciplina de estágio supervisionado V e, assim, estão pela primeira vez realizando atividades em uma sala de aula. No entanto, é pertinente que eles comecem a perceber que estão, sim, realizando atividades na disciplina de estágio, mas que estão inseridos em um curso de formação docente que, desde seu início, orienta e provê as bases para que os alunos possam se engajar progressivamente nesse *gênero profissional*. Além disso, podemos dizer que essa não representação enquanto ator, enquanto um professor em formação, pode ter implicações em relação ao modo como o estagiário concebe a experiência de estágio, pois ele pode representar o estágio como um período de cumprimento de tarefas e obrigações concernentes a essa disciplina (cf. relatório de E₅ no Anexo E), e não como um momento de aprendizado, de troca de saberes, de desenvolvimento profissional e intelectual, de ampliação da concepção de trabalho docente etc.

É válido salientar que, apesar de se representarem como agentes, esses estagiários apresentam em seus relatos as prescrições em relação ao tema a ser abordado em suas regências (cf. fragmentos 20, 21 e 22), reconfigurando essas prescrições a sua maneira, pois cada um realizou sua regência de forma distinta, o que caracteriza a natureza da prescrição que o professor regente estabelece com os estagiários, ou seja, o tema ou assunto da aula é prescrito, mas o estagiário tem a liberdade de trabalhá-lo a seu modo. Na verdade, percebemos a natureza dessa prescrição em todos os relatórios, ou seja, nos relatos em que os estagiários se representam como agentes e/ou como atores (cf. discussão sobre o fragmento 26, p. 99).

Um dado que nos chamou a atenção está associado ao fato de que em alguns relatórios observamos que os professores em formação, muitas vezes, ao elaborarem e planejarem suas regências, não conseguem, como é o caso de E₁₄ (cf. fragmento 28) ou não relatam se conseguiram reconfigurar sua autoprescrição em detrimento do agir dos alunos em sala de aula para a criação de um meio favorável ao aprendizado (cf. fragmentos 22, 23, 33, 34, 35, 36). Trazendo novamente a questão da interlocução entre os professores envolvidos no estágio, compreendemos a importância da criação de um canal entre os professores em formação e o professor regente, pois os estagiários poderiam obter ajuda deste último no sentido de apreender as estratégias que o professor se utiliza para poder mobilizar coletivamente o agir dos discentes.

Entretanto, verificamos que esse tipo de interlocução é restrito justamente pelo fato de o professor regente, muitas vezes, apresentar um agir tradicional que prioriza o uso do livro didático para cópia e resolução de exercícios, como mencionado anteriormente, em contraposição ao agir dos estagiários que tentam realizar suas regências se aproximando da

abordagem comunicativa de ensino ou trazendo conteúdos para a sala de aula que não são trabalhados pelo professor regente. Assim, o que constatamos é que o período de observação do agir do professor parece não se concretizar, para a maioria dos estagiários (E₁, E₆, E₇, E₁₀, E₁₁, E₁₂, E₁₃, E₁₄)³⁴, como um momento de aprendizagem, pois, na verdade, os professores em formação criticam o agir do professor a partir de sua abordagem de ensino, além de não observarem e apreenderem alguns gestos do docente que poderiam ajudá-los a mobilizar o agir dos alunos coletivamente.

O motivo de a maioria dos estagiários não relatarem como fizeram para lidar com os impedimentos pode estar relacionado ao fato de estarem sendo avaliados, já que o leitor principal dos relatórios é o professor formador, o que nos leva a crer que os estagiários podem conceber que não devem relatar explicitamente as atividades que não foram satisfatórias de acordo com seus objetivos ou ainda que a regência só deve ser considerada satisfatória se eles conseguiram atingir seus objetivos plenamente. No entanto, acreditamos que qualquer atividade pode ser motivo de reflexão e, conseqüentemente, de reconfiguração do agir, podendo, assim, ser examinada e avaliada pelos estagiários quando estes escrevem seus relatórios.

Não obstante, apesar do fato de alguns estagiários não refletirem sobre o real de sua atividade, verificamos que alguns deles ponderam sobre que tipo de ação poderiam ter tomado, reconcebendo sua ação e promovendo reconfigurações para um agir futuro (cf. fragmentos 37, 38, 39 e 40).

Podemos dizer que E₈, E₁₅ e E₁₆ discutem sobre o real da atividade a partir tanto de descrições, seguidas de explicações sobre os motivos e intenções de seu agir, quanto de reflexões e de proposições de reconfiguração para um agir futuro (cf. fragmentos 17, 29, 30, 31, 40). Em detrimento da maioria dos estagiários, E₁₅ e E₁₆ também expõem os impedimentos e evidenciam como fizeram para lidar com eles (cf. fragmentos 30 e 32). Parece-nos que esses estagiários (E₈, E₁₅ e E₁₆) se apropriaram do gênero acadêmico relatório como um instrumento que possibilita desvelar práticas docentes, como aponta Leurquin (2008), e como um gênero reflexivo (como discutido na seção 1.3, p. 27), além de terem se apropriado do encaminhamento fornecido pelo professor supervisor no sentido de descreverem o contexto escolar, o perfil do professor regente, de analisarem criticamente as aulas observadas e de fazerem uma leitura crítica da experiência de estágio e da autoavaliação da prática docente.

³⁴ Destacamos que E₄, E₈, E₁₅ e E₁₆, ao realizarem suas regências, conseguem criar um meio de aprendizagem para os alunos e mobilizá-los coletivamente. Já no caso de E₂, E₃, E₅ e E₉, não sabemos se houve algum impedimento ou se os estagiários tiveram alguma dificuldade para organizar o agir dos alunos justamente pelo fato de não deixarem essa questão explícita.

O que nos faz pensar sobre a não apropriação do gênero acadêmico relatório de estágio pela maioria dos estagiários está associado ao fato de acreditarmos que eles compreendem que o relatório tem como função principal ser um instrumento avaliativo e, por isso, não desenvolvem análises mais condizentes a partir do real da atividade, expondo os obstáculos e avaliando sua postura diante deles, como mencionado anteriormente. Além disso, realçamos que cada professor em formação possui uma representação sobre cada gênero acadêmico derivada do conhecimento que possuem sobre esses gêneros, como também o fato de eles também terem uma representação sobre as diretrizes dadas pelo professor supervisor, ou seja, sobre cada seção que compõe o roteiro do relatório, o que faz com que alguns deles se distanciem da orientação do professor formador.

Por fim, arriscamo-nos a apresentar algumas possíveis contribuições de nosso trabalho para área da formação inicial e, mais especificamente, para o estágio supervisionado. Realçamos o fato de que a forma como é dado o encaminhamento pelo professor formador para a elaboração do gênero acadêmico relatório de estágio é bastante importante no sentido de se perceber como o professor em formação realiza a observação do agir do professor regente, ou seja, em que aspectos ele focaliza sua atenção e como ele os representa linguisticamente nos relatórios. Diante disso, o professor formador pode construir um roteiro para a realização do relatório que possa influenciar a escrita do que comporta o real da atividade docente, com a presença de discussões sobre o trabalho prescrito, sobre os impedimentos que se apresentam frente à atividade do professor regente e do próprio professor em formação.

A partir disso, acreditamos que tanto a representação do estagiário sobre o próprio gênero relatório pode ser reconfigurada, ou seja, a concepção de que o relatório consiste, acima de tudo, em uma ferramenta avaliativa pode ser ampliada e concebida como um gênero que permite a reflexão, o compartilhamento de saberes e a comunicação com os possíveis leitores dos textos, quanto a concepção de trabalho docente, o que auxilia na construção da identidade do professor do futuro professor.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, Lília. *O trabalho@chateducacional.com.br: aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD*. Tese de Doutorado. São Paulo, PUC, 2006.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *Linguística aplicada – Ensino de línguas e comunicação*. Campinas, SP: Pontes editores e Arte Língua, 2005.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel(org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. 2004, p. 35-53.
- ANDRADE, Rosana Cássia Rodrigues; RESENDE, Marilene Ribeiro. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001, p. 55-69.
- BARROS, José Deomar de Souza; SILVA, Maria de Fátima Pereira; VÁSQUEZ, Silvestre Fernández. A prática docente mediada pelo estágio supervisionado. *Atos de pesquisa em educação*. Blumenau, v. 6, n. 2, p. 510-520, Mai/Ago, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BIAZI, Terezinha M. D.; GIMENEZ, Telma & STUTZ, Lídia. “O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês”. *Revista SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, nº 14/1. Pp. 57-78, Jun. 2011.1
- BORGES, Simone Bueno. Os parâmetros curriculares nacionais e a formação do professor: quais as contribuições possíveis? In: *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. p.95-113.
- BORGHI, Carmen Ilma Belincanta; et.al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (Org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, pp.53-71.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Lei nº 5.692 - de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 08 Mai. 2013.
- BRASIL. Parecer CFE Nº 349/72, de 6 de abril de 1972. Exercício do magistério em 1.º grau, habilitação específica de 2.º grau. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/parcfe349_72.htm>. Acesso em: 08 Mai. 2013.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 10 Maio. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: 11 Maio 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001, de 06 de agosto de 2001. Dispõe sobre a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12636&Itemid=86> Acesso em: 11 Maio 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso em: 12 Maio 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 Maio 2013.

BRASIL. Lei n.º 11.788, de 25 de Setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 08 Nov. 2013.

BRONCKART, Jean-Paul. Linguagem e representações: uma abordagem interacionista social. Trad. Cecília Almeida. Psychocope. 1998, p. 16-18.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006. 259pp.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Trad. Anna Raquel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de letras, 2008. 208pp.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Pérciles Cunha. 2.ed São Paulo: EDUC, 2009.

BRONCKART, Jean-Paul e MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, pp. 133-163.

BUENO, Luzia (2009). *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP, EDUC, p. 89-117.

CAVALCANTE, Rivadávia Porto. *O planejamento de curso: espaço para uma prática reflexiva sobre o ensino da leitura em língua estrangeira na formação inicial*. 2010. 179f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Linguística aplicada, contemporaneidade e formação de professores. Investigações: *Linguística e teoria literária*, Recife, PE, v.17, n.2, p.79-96, jul. 2004.

CELANI, Maria Antonieta Alba. *Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. Linguagem & ensino*, São Paulo, SP, v.8, n.1, p.101-122, jan./jun. 2005.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino -aprendizagem de inglês*. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010. v. 1. 175p.

CELANI, M. A. A. . Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: Telma Gimenez; Maria Cristina de Góes Monteiro. (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social*. Campinas: Pontes, 2010, v. 4, p. 57-67.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. Trad. Adail Sobral. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 222pp.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (org.). Londrina: UEL, 2008.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; LENHARO, Rayane Isadora. Gêneros textuais e educação inicial do professor de Língua Inglesa: um levantamento bibliográfico. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). *Projeto e práticas na formação de professores de Língua Inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012. pp. 171 - 189.

CRESWELL, John W. *Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2ªed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia Lopes. Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): quadro teórico-metodológico para estudos da linguagem. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da Linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p. 3-12.

_____. Gêneros textuais e a educação inicial do professor de Língua Inglesa. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 705-734, set./dez. 2010.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. Vygotsky: um estrategista para lidar com conflitos. In: SCHETTINI, Rosemary Hohlenwerger, et al. (Orgs.), *Vygotsky: uma revista no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009. pp-105-130.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, pp. 45-63.

FERRO, Eduarda Maria; GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados, MS: Editora UEMS, 2011.

FLICK, UWE. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ªd. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli A. Cação. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos; FERRO, Maria Eduarda (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados, MS: Editora UEMS, 2011. pp. 19-32.

FREUDENBERGER, Francieli. “Eu não sei dar aula”: representações de uma professora iniciante sobre o trabalho docente. In: MEDRADO, B. P.; PÉREZ, M. (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011, pp.157-175.

FREUDENBERGER, Francieli. Gênero profissional e formação inicial: possibilidades e contradições na análise da atividade docente. In: MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB. 2012, pp.125-149.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, Telma. Para Além das questões linguísticas: ampliando a base de conhecimentos de professores de Línguas estrangeiras. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). *Projeto e práticas na formação de professores de Língua Inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012. pp. 17-28.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Teoria acadêmica e prática profissional na licenciatura de letra. In: WAGNER RODRIGUES SILVA (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinaridade no Estágio Supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes editores, 2012, p. 109 – 136.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE-Revista de administração de empresas*. São Paulo, v.35, n.2, pp.57-63, mar/abr, 1995.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE-Revista de administração de empresas*. São Paulo, v.35, n.3, pp.20-29, mai/jun, 1995.

GUEDES, Shirlei T.R e SCHELBAUER, Analete R. Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática da formação de professores no Brasil do XIX. *Revista HISTEDBR*, Campinas, número especial, p. 227-245, mai.2010.

KLEIMAN, Ângela B. *A formação do professor: perspectiva da linguística aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, 344pp.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção Editorial, 2005.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor com agente de letramento. In: CORREA, M.; BOCH, F. (Orgs.) *Ensino de língua: representação e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2006, p.75-91.

LEURQUIN, E. V. L. F. O relatório como um viés de acesso para o ensino e aprendizagem de língua materna. In: Marlene Gonçalves Mattes e Pedro Theobald. (Orgs.). *Ensino de Línguas: questões práticas e teóricas*. 1ed. Fortaleza: Edições UFC, 2008, v.2, pp 57-80.

_____. O gênero acadêmico *relatório* na formação inicial do professor de língua materna. In: BUENO, L.; LOPES, M.A.P.T.; CIRSTOVÃO, V.L.L. (Orgs.) *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 281-300.

LOPES, Maria Ângela Paulino Teixeira.; Relatórios de Estágio: Opacidade e vaguidão na análise do agir do professor. In: Guimarães, A. M.M.; Coutinho, A. ;Machado, A.R.; (Orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p.221-236.

LOUSADA, Eliane. *Entre trabalho prefigurado e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2006.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Revista Brasileira de pesquisa sobre a formação de professores*, Belo Horizonte, v.01, n.01, ago-dez. 2009.

MACHADO, Anna Rachel e BRONCKART, Jean-Paul. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. *DELTA*. São Paulo, vol. 21, n.2, pp.183-214, 2005.

MACHADO, Anna Raquel. Por uma concepção Ampliada do Trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões Epistemológicas e Metodológicas*. Campinas, SP: mercado de Letras, 2007, p.77-97.

MACHADO, Anna Rachel et al.: Relações entre Linguagem e Trabalho Educacional: Novas Perspectivas e Métodos no Quadro do Interacionismo Sociodiscursivo. In: MACHADO, A. R.;CRISTOVÃO, V.L.L.; ABREU-TARDELLI, L.S. (Orgs.). *Linguagem e Educação: O trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, SP: Mercado de letras. 2009, p.15-29.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola editorial, 2008, 296p.

MAZZILLO, Tania. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2006.

MEDRADO, B. P.. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em Letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, B.P.; REICHMANN, C. L.. (Org.). *Projetos e Práticas na Formação de Professores de Língua Inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012, v. 01, p. 151-169.

MELO, Livia Chaves. Escrita acadêmica na profissionalização do professor de língua estrangeira. In: WAGNER RODRIGUES SILVA (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: Interdisciplinariedade no Estágio Supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes editores, 2012, p. 181 – 206.

MOITA LOPES. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. 279pp.

MOITA LOPES. L. P. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (Orgs.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009, pp.11-24.

PIMENTA, S. G. e LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296pp.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Orgs.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de letras. 2007, pp.11-125.

REICHMANN, Carla Lynn. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn (Orgs.). *Projeto e práticas na formação de professores de Língua Inglesa*. João Pessoa, PB: Editora da UFPB, 2012, pp. 101-124.

RODRIGUES, Maria das Graças Soares. O relatório segmentado de estágio supervisionado. In: Maria Lúcia Santos Ferreira da Silva (Org.). *Estágio curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática*. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005, pp39-63.

RODRIGUES, Maria Anunciada Nery. *As (re)configurações sobre o trabalho docente em relatórios de estágio*. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, PB.

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama In: MACHADO, Anna. Rachel. (Org). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*, Londrina: Eduel, 2004.

SILVA, Wagner Rodrigues. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágio supervisionados das licenciaturas. In: WAGNER, Rodrigues Silva (org.) *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas, SP: Pontes editores, 2012, pp. 27-49.

SILVA, Wagner Rodrigues. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 13, n. 1, p. 171-195, 2013.
SOUZA, R.F. “*O professor fez algo que eu nunca tinha visto antes*”: a docência através do dizer de graduandos em relatórios de estágio. 2011. 49f. (monografia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. O contexto do agir de linguagem. In: In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (orgs.). *O*

Interacionismo Sociodiscursivo: Questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007. pp. 167- 176.

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, pp. 81-104.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, mai-ago, 2000, p. 61-88.

TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues. *A (re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem*. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e estudos da linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

ANEXO A - Programa da disciplina de estágio Supervisionado V

	UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
---	---

PROGRAMA

Disciplina: **ESTÁGIO SUPERVISIONADO V**

Curso: **Licenciatura em Letras**

Código: 1404273

Período: **2012.1**

Créditos: **04**

Carga horária: **60 horas**

Horário: **Sexta-feira / 7:00 – 11:00**

Ementa: Iniciação à docência no Ensino Fundamental e intervenção no cotidiano escolar: Aplicação de conteúdos básicos de Língua Inglesa e literatura em sala de aula (leitura, produção de texto e análise linguística).

Objetivos:

A disciplina visa que o aluno seja capaz de

1. articular conceitos e pressupostos teóricos com a regência de estágio no planejamento de atividades na escola-campo;
2. discutir e posicionar-se sobre aspectos inerentes à sala de aula de língua estrangeira,
3. refletir criticamente sobre o contexto escolar no qual estará atuando durante estágio;
4. planejar e elaborar atividades que sejam viáveis para o uso no contexto da escola-campo;
5. avaliar seu próprio desempenho durante as vivências como estagiário na sala de aula em que atuará.

Metodologia:

- Discussões/Atividades em pequenos grupos (metodologia de *trabalho colaborativo*)
- Grupos focais (a partir das observações e práticas na escola-campo)

Avaliação:

- *Portfolio*
 - ✓ Fichamento e considerações acerca das leituras/discussões realizadas ao longo da disciplina.
 - ✓ Reflexões e relatos sobre o processo de observação, preparação e regência das aulas na escola-campo.
 - ✓ Impressões e aprendizado sobre a *vivência de formação colaborativa* (VFC) na escola-campo.

- Minистраção das aulas na escola-campo
- Relatório final de estágio

Referências Bibliográficas

_____. "É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!" Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In.: LINGUAGEM & ENSINO, Vol. 5, n. 2, Pelotas: Educat, julho/2002, p. 91-116.

TELLES, João Antônio; OSORIO, Ester Myriam Rojas. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática, princípios e metáforas. In.: LINGUAGEM & ENSINO, Vol. 2, n. 2, Pelotas: Educat, julho/1999b, p. 29-60.

ORTENZI, D. et al. Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês. Londrina: EDUEL, 2008.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. Estágio e docência. 4ª edição. São Paulo: Cortez,

Outras referências complementares:

BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs). **Reflexões e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

_____. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org). **Professores e Formadores em Mudança: Relato de um Processo de Reflexão e Transformação da Prática Docente**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

HEAD Katie; TAYLOR, Pauline. **Readings in Teacher Development**, Heinemann, 1997.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. (org). **A Formação do Professor como um Profissional Crítico: Linguagem e Reflexão**. São Paulo, Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000[1999a].

_____. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Porto Alegre: ArtMed, 2001[1996c].

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As Competências para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

WALLACE, Michael. **Action research for Language Teachers**. Cambridge: CUP, 1998.

_____. **Training Foreign Language Teachers: a reflective approach**. 7ed. Cambridge, CUP, 1999.

ANEXO B - Roteiro para elaboração do relatório de estágio

Elementos pré-textuais:

1 Capa: Deve conter as seguintes informações: a) nome da instituição, bem como o do centro e o do departamento; b) nome do autor; c) título; d) subtítulo, se houver; e) local (cidade) da instituição onde deve ser apresentado; e f) ano da entrega.

2 Folha de rosto: Deve apresentar as seguintes informações: a) nome do autor; b) título principal do trabalho; c) subtítulo: se houver; d) natureza (no nosso caso Relatório de Estágio) e objetivo (aprovação em disciplina); nome da instituição a que é submetido; área de concentração; e) nome do professor da disciplina.

3 Sumário: Apresenta as partes constitutivas do texto, bem como seus subitens, acompanhadas do(s) respectivo(s) número(s) da(s) página(s).

Elementos textuais

1 Introdução. Parte inicial do texto, onde devem constar:

- reflexão sobre a relação estágio supervisionado e formação profissional;
- reflexão sobre o ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental/ Médio/Cursos de idiomas.

2 Caracterização da escola. Análise geral da realidade escolar.

- identificação da escola, da turma (inclusive se pertence a EF, EM ou curso de idiomas) e do horário em que as atividades foram realizadas;
- número de horas de observação;
- instalações da escola (principalmente no que se refere às atividades de língua estrangeira): biblioteca, laboratório, computadores, etc.;
- material didático usado: no caso de EF e EM se são usados materiais aprovados pelo PNLD, se os livros são consumíveis ou não, se o professor usa outro tipo de material e neste caso qual é sua origem;
- PPP da escola (se possível);
- Alunos: aproveitamento escolar, frequência às aulas, hábitos e atitudes, relação com a aula de língua estrangeira.

3 Perfil do professor regente: para a obtenção dos dados abaixo, recomendamos a realização de uma entrevista³⁵ com o professor.

- formação inicial e continuada;
- tempo de docência;
- número de horas aula semanais;

³⁵ É interessante que o professor da disciplina de Estágio Supervisionado elabore a entrevista junto com seus alunos. Os alunos devem aproveitar a entrevista para coletar informações que sejam relevantes para a composição do perfil profissional e acadêmico do professor.

- se a escola possui uma Coordenação de Línguas Estrangeiras, como é a sua relação com o professor.

4 Caracterização da aula de língua estrangeira.

- Descrição e análise crítica do conjunto de aulas observadas;
- Métodos e abordagens usados pelo professor regente;
- Existência ou não de projetos extraclasse de língua estrangeira;
- Análise do programa de curso da disciplina observada (se houver).

5 Leitura crítica da experiência de Estágio e autoavaliação da prática docente. Deve apresentar pressupostos teóricos pautados nos textos trabalhados ao longo das disciplinas de ES, bem como em outros textos trabalhados em outras disciplinas ao longo da graduação. Cabe ao aluno determinar e fazer o “recorte” (a seleção) que seja interessante para suas análises.

- Descrição e análise das atividades desenvolvidas em co-participação;
- Descrição e análise de todas as aulas ministradas e apresentação do(s) plano(s) de aula elaborado (s) pelo aluno estagiário (Esse item deve fazer remissão aos apêndices e anexos e, sempre que possível, ser ilustrado com trechos de atividades desenvolvidas pelos alunos);
- Análise de resultados, contraposição dos planos elaborados e dos resultados obtidos;
- Pontos positivos e negativos da experiência de estágio.

Elementos pós-textuais/

1 Referências: Elemento obrigatório, que deve ser elaborado conforme a ABNT em vigor.

2 Apêndice(s): planos de aulas, textos e atividades elaborados por alunos-estagiários.

3. Anexo(s): textos e atividades, selecionados de fontes de pesquisas diversas para serem aplicados em sala de aula; bem como outros documentos relevantes.

Regras gerais de apresentação

Papel branco formato A4

Margens Superior e inferior 2,5 / Direita e esquerda 3

Fonte Arial ou Times New Roman

Tamanho 12

Espaço entre linhas 1,5

ANEXO C - Questionário

1. Idade durante a realização do estágio supervisionado V:
☐ menos que 20
☐ entre 20 – 25
☐ entre 26- 30
☐ acima de 30
2. Período que iniciou a graduação: _____
3. Período que concluiu a graduação: _____
4. Você possuía alguma experiência docente antes da realização do estágio supervisionado V?
 - a) Se afirmativo, de quanto tempo? _____
 - b) Em que contexto? ☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Curso de Idiomas
☐ Outros Especificar: _____
5. Você estava lecionando em outras escolas ou instituições de ensino durante o estágio supervisionado V? Se afirmativo, em que contexto?
☐ Ensino Fundamental
☐ Ensino Médio
☐ Curso de Idiomas
☐ Outros Especificar: _____
6. Você cursava mais de uma disciplina de estágio supervisionado ao mesmo tempo?
☐ não ☐ sim. Qual (is)? _____
7. Quanto tempo você permaneceu na escola para observação, colaboração e regência durante a realização do estágio supervisionado V?

ANEXO D

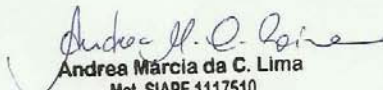


UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 6ª Reunião realizada no dia 18/06/2013, o projeto de pesquisa intitulado: “AS (RE)CONFIGURAÇÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIOS”, da Pesquisadora Renata Ferreira de Sousa. Prot. nº 0226/13. CAAE: 16236113.3.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.


Andrea Márcia da C. Lima
Mat. SIAPE 1117510
Secretária do CEP-CCS-UFPB

ANEXO E - Relatórios



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 1

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO	05
2. A ESCOLA	06
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	07
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE	07
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	09
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	09
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	10
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	11
APÊNDICES	12
ANEXOS	13

1. INTRODUÇÃO

Este relatório trata-se da minha experiência como estagiária no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesqui Centenário, cujo servirá como pré-requisito para aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V.

Acredito ser de extrema importância proporcionar uma relação entre a formação profissional de professores de Língua Estrangeiras e a disciplina de Estágio Supervisionado V, tendo em vista que esta é uma disciplina essencial no currículo dos estudantes de Letras.

A disciplina de Estágio Supervisionado V nos proporcionou um contato prático no contexto do Ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, ajudando-nos a compreender melhor e também a refletir um pouco mais sobre esta realidade escolar.

Todavia, pudemos ver mais de perto que a carga horária e a importância que se dá ao Ensino de Língua Estrangeira ainda não são a carga horária e a importância desejada pela maior parte dos professores e/ou educadores da área de Língua Estrangeira. A carga horária da disciplina Inglês, na escola SESQUI CENTENÁRIO, por exemplo, é de duas aulas de 45 minutos por semana. De modo que considero muito pouco para concluir o conteúdo previsto pela escola.

Este dado faz com que os conteúdos vistos e a produção dos alunos em sala sejam bastante superficiais e limitados. Consequentemente, muitos pais desses alunos, quando os mesmos têm condições financeiras, levam-nos para estudar em Escolas de Idiomas, tentando assim alcançar o objetivo de aprender uma nova língua.

Contudo, a experiência na escola SESQUI CENTENÁRIO foi uma experiência única tanto como profissional quanto como estudante de Letras (Inglês). As disciplinas de Estágio Supervisionado devem continuar proporcionando esse contato entre futuros professores e professores que já exercem suas funções tanto no Estado quanto no campo Privado da nossa educação, pois refletir é necessário antes de qualquer mudança.

1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO

O objetivo da disciplina Estágio Supervisionado V ao possibilitar aos estudantes de Letras um Estágio em escolas de Ensino Fundamental foi o de nos dar subsídios ao exercício do pensamento reflexivo sobre o outro e sobre nós mesmos como professores, estudantes e/ou futuros professores.

Dentro da carga horária cedida ao Estágio, pudemos fazer observações, colaborações e regências. Durante as observações, utilizamos uma ficha de observação de aula (VER ANEXO), esta que foi organizada juntamente com a Professora Dra. Betânia Medrado e os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado V 2012.1. Quanto às colaborações, pudemos expandir nossos conhecimentos teóricos e/ou práticos dentro ou fora de sala de aula através de: correções de exercícios dados em sala pela professora regente, trabalho feitos em casa pedidos pela professora regente, auxílio quanto ao *“classroom management”* e até mesmo na criação de atividades para que o professor regente pudesse aplicar em sala. Por fim, a regência se deu a partir de um plano de aula apresentado previamente pela Estagiária e que, em seguida, foi avaliado juntamente com a professora Dra. Betânia Medrado.

2. A ESCOLA

O Estágio se deu no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesqui Centenário, no turno da tarde, na turma 8 ano D, pertencente ao Ensino Fundamental. A disciplina foi ministrada pela professora Tânia Maria Pereira.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

As aulas, no Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesqui Centenário, foram observadas durante o turno da tarde, entre 15h00min e 16h00min. Houve o total de: 8 observações, de duração entre 1h00min e 2h30min; 8 colaborações, de duração de 30min à 2h00min; e por fim, uma regência de duração de 1h00min. O total de horas na ficha de frequência do Estágio foi de 26h10min.

A Escola possui biblioteca, laboratório de computação e um espaço muito grande para recreação. Os livros utilizados para a disciplina de Inglês são livros que preveem uma abordagem mais comunicativa. Contudo, o tamanho da sala, a quantidade de alunos e a falta de preparação do professor em seu manuseio faz com que os conteúdos sejam vistos de forma mais artificial e behaviorista.

Durante as minhas observações não vi problemas com relação à baixa frequência de alunos, o que é um ponto positivo se bem aproveitado. Boa parte dos alunos ainda não sabe por que precisam de uma Língua Estrangeira em seu currículo, nem para que isso será útil em seu futuro.

2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora observada foi a professora Tânia Maria Pereira, Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A professora Tânia Maria Pereira leciona de Segundas a Sextas no SESQUI CENTENÁRIO durante o turno da tarde e é graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Durante o Estágio as atividades que foram desenvolvidas foram atividades de observação, colaboração e regência. Estas, que já foram explicadas acima.

Com relação às colaborações, foram desenvolvidas atividades de correção de trabalhos que a professora regente pediu aos alunos para fazerem em casa e entregarem em sala, e correções de provas bimestrais de todas as suas turmas de 8 ano.

Também foi desenvolvido um exercício de revisão para o uso do *“Going to”* (VER APÊNDICE). Este exercício foi utilizado pela Professora Tânia durante uma de suas aulas. A professora elogiou a organização do exercício na frente dos alunos e avisou que o material foi feito pela estagiária antes de trabalhá-lo em sala.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O conjunto de aulas observadas possui basicamente a mesma rotina. Esta que foi constituída de: 1. Frequência dos alunos na caderneta. (Algumas vezes chegando a render 20min da aula de 45min); 2. Explicitação do novo conteúdo pela professora através de exemplos escritos no quadro; 3. Exercício no livro ou no quadro para os alunos copiarem no caderno e responderem sozinhos ou em pares.

Acredito que a professora utilizou um método mais behaviorista, onde o conhecimento é alcançado de forma dedutiva e onde não há muita interação entre aluno-aluno, mas sim entre professor-aluno. Também não houve nenhum projeto extraclasse de língua estrangeira.

Algo bastante positivo nas aulas da professora Tânia, foi que ela se utiliza muito e se utiliza bem do “body language”:

“In language classes, especially, where students may not have all skills they need to decipher verbal language, their attention is drawn to nonverbal communication.” (BROWN; 1994)

E também possui uma voz audível a todos os alunos da sala:

“You do not have to have a loud booming voice, but you need to be heard clearly by all the students in the room. When you talk, project your voice so that the person sitting farthest away from you can hear you clearly. If you are directing comments to a student in the first row sitting right in front of you, remember that in whole-class work, all the rest of the students need to be able to hear that comment.” (BROWN; 1994)

Se falarmos do estilo e consequentemente do papel do professor, acredito que a Professora Tânia tem consciência dos seus pontos fortes e fracos em sala de aula. A partir das observações e do contato extraclasse com a Professora Tânia, classificaria o seu estilo, segundo Brown (1994), como “reserved”, “humorous” e “open, transparent”.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Apesar de ser uma experiência que exige muita responsabilidade, foi muito importante esse momento prático do estágio supervisionado V no SESQUI CENTENÁRIO com Inglês no Ensino Fundamental. A turma onde ministrei estava teoricamente composta por mais ou menos 30 alunos de aproximadamente 12 a 14 anos, já estava acostumada com a presença de estagiária a cada semestre e por isso, não tivemos maiores problemas quanto à aceitação de uma nova professora.

Acredito que a regência foi boa, tendo em vista que consegui seguir maior parte do plano anteriormente preparado e avaliado e ao mesmo tempo fazer com que parte dos alunos conseguisse produzir em torno do conteúdo ministrado.

Todavia, não houve interação entre todos os colegas, nem muita discussão do tema, também houve pouca troca de informações e percepções entre os grupos presentes. A falta de interesse, o mau comportamento e a rejeição do trabalho em grupo por esses alunos, prejudicou um pouco o andamento da aula e a motivação da professora (estagiária) regente.

Como avaliação da regência dada, acredito que fiz quase tudo que estava ao meu alcance para atingir os objetivos da disciplina e realizar o meu trabalho com êxito, dentro da minha pouca experiência com Inglês no Ensino Fundamental e Público. No que diz respeito à elaboração e regência das atividades planejei para que durante as aulas fosse priorizada a abordagem comunicativa, pois, as dúvidas levantadas pelos alunos serviriam de gancho para trabalhar o conteúdo linguístico previsto.

Por fim, o processo de correção de trabalhos e provas, a elaboração de atividades, o desafio de não se prender ao livro adotado durante as aulas, buscando outros meios para transmitir os conteúdos, foi sem dúvida um objetivo alcançado. Aprender a respeitar as diferenças entre os alunos, os ritmos, as opiniões e a forma de aprender de cada um e, ainda, explorar as competências e habilidades dos alunos na língua alvo de maneira a desenvolvê-los não é fácil, porém necessário.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy. Editora Longman. United States of America: 1994.

APÊNDICES

SESQUI – GOING TO EXERCISE

PROFA: TÂNIA

ESTAGIÁRIA: DÉBORA GIL

EXERCISE

1. Complete the sentences. Use going to + these verbs:

Do eat give lie down stay walk wash watch ~~wear~~A) My hands are dirty. I'm going to wash them.B) What are you going to wear to the party tonight?

C) It's a nice day. I don't want to take the bus. I _____.

D) Steve is going to London next week. He _____ with some friends.

E) I'm hungry. I _____ this sandwich.

F) It's Sharon's birthday next week. We _____ her a present.

G) Sue says she's feeling very tired. She _____ for an hour.

H) There's a good film on Channel 6 tonight. _____ you _____ it?

I) What _____ Rachel _____ when she leaves school?

2. What are you going to do today or tomorrow? Write four sentences.

1. I'm _____.

2. I'm _____.

3. I'm _____.

4. I'm _____.

ADAPTED FROM THE ESSENTIAL GRAMMAR IN USE by Raymond Murphy.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LETRAS - COORDENAÇÃO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Estagiário(a): _____

FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Professor(a):	Data:
Turma:	Horário início:
Nº de alunos:	Horário término:

Observe os seguintes aspectos da aula com relação à/ao/aos:

Envolvimento dos alunos durante a aula	
Heterogeneidade da turma	
Padrões de interação	

Tratamento que o professor dá aos "erros" dos alunos	
Utilização de material didático e atividades propostas pelo professor	
<i>Classroom Management</i> (disposição das carteiras; uso do espaço da sala de aula; uso do quadro; <i>body language</i> , voz etc)	

Com relação à estrutura e planejamento da aula

O QUE O PROFESSOR(A) FEZ	GOSTEI DE...	GOSTARIA DE SABER/ENTENDER MAIS	VOCÊ ORGANIZARIA ESTA AULA DE OUTRA MANEIRA? COMO E POR
(Que atividades foram desenvolvidas? De que	(como essa aula contribuiu para sua formação e		

forma o professor verificou/avaliou a aprendizagem dos alunos?)	reflexão)		QUÊ?

Outras observações:



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 2

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 2

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	04
2. A ESCOLA.....	06
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	06
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	07
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	08
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	08
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	10
REFERÊNCIAS.....	12
APÊNDICES.....	13
APÊNDICE 01 – PLANO DE AULA DA REGÊNCIA.....	14
APÊNDICE 02 – <i>HANDOUT</i> DA REGÊNCIA.....	16
APÊNDICE 03 – ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA REGÊNCIA.....	18
APÊNDICE 04 – PROVA ELABORADA.....	19

consolidam as leituras e discussões realizadas anteriormente e nos permitem atuar em sala de aula, com o auxílio direto do professor supervisor, no caso da universidade, e do professor regente, no caso da escola-campo. Através do estágio supervisionado realizamos uma reflexão crítica de nossa própria prática docente, discutindo com os colegas, e colocando em prática a utilização dos recursos disponíveis para um ensino-aprendizagem eficaz.

Nesse estágio, atuei numa turma de 9º ano do Ensino Fundamental, onde me foi possível observar as dificuldades enfrentadas pelo professor ao tentar chamar a atenção dos alunos para o aprendizado de língua estrangeira para além da ideia corrente de que a escola só serve ao ensino de gramática, e que a aprendizagem eficaz de uma língua estrangeira só pode acontecer em cursos de idiomas.

O objetivo da prática de estágio, desta forma, está no confronto entre os conteúdos estudados e discutidos desde o início das disciplinas de Estágio Supervisionado e a realidade na sala de aula. Esse confronto se mostra essencial pois será a partir dele que nos tornaremos capazes de problematizar a nossa própria prática e buscar a melhoria constante de nossa atuação profissional.

oportunidade de acompanhar. Uma delas foi, inclusive, elaborada por mim sob orientação da professora regente.

2.2. PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora regente com a qual trabalhamos foi Paula Moreno Vidal, a qual está na faixa etária aproximada aos 30 (trinta) anos. A professora leciona há cerca de 10 (dez) anos, com experiência em escolas de idiomas, e exerce sua atividade docente na Escola Estadual Papa Paulo VI desde sua recente aprovação no concurso para professores do Estado. A professora atua durante a semana em outra escola particular, além de ser professora do curso de Letras em uma universidade particular, aos sábados.

Seu domínio da língua inglesa é excelente, já tendo, inclusive, morado e trabalhado no exterior. A professora tem formação superior em Direito e Letras, com habilitação e especialização em língua inglesa. Atualmente, é mestranda da Universidade Federal de Campina Grande.

Nessa primeira aula, fui positivamente surpreendida pela forma como a turma se comportava em relação à professora e ao andamento da aula. Os alunos entregaram uma atividade proposta pela professora regente numa aula anterior, e foi uma atividade que, da forma como ela me apresentou, me pareceu bastante interessante. Infelizmente, ao longo do estágio, a professora não realizou mais nenhuma atividade com qualquer outro conteúdo para além daqueles, em geral gramaticais, ministrados em sala de aula.

Relato do dia 23 de abril:

Hoje a professora aplicou uma **prova** pesquisada com a turma. As questões foram escritas no quadro e eles podiam respondê-las com **consulta** no caderno. Eram cinco questões valendo dois pontos, e uma sexta questão que valeria um ponto extra que os alunos poderiam aproveitar nesta ou em outra avaliação com nota insatisfatória.

Foi interessante observar a realização da prova porque boa parte dos alunos fazia perguntas à professora, que sempre os ajudava. E até mesmo entre eles: alunos que tinham terminado a prova mais cedo, **ajudavam outros** em dificuldade. A professora Paula comentou que aquilo não era comum em escolas particulares, onde o ambiente geralmente era de competição entre os alunos, e que em escolas públicas era comum que os alunos se ajudassem.
(...)

Relato do dia 27 de abril:

(...) essa semana tive tarefa de casa: trouxe algumas provas da turma para **corrigir**.

(...) O assunto é fácil, a **atividade não trazia grandes desafios para os alunos**, era só prestar um pouco de atenção na utilização do Simple Past, na conversão de verbos regulares para esse tempo, e de frases para as formas negativa e interrogativa. Além disso, a atividade era feita com pesquisa no caderno.

Bem diferente do desempenho dos alunos do médio no outro estágio (...), dessa vez os alunos se saíram melhor na avaliação. Na verdade, considerando o "ponto extra" que a professora indicou na última questão, **todos** foram avaliados com nota superior a sete.

Acho que a questão principal nesse tipo de atividade de colaboração no estágio é a **reflexão sobre a eficácia da atividade** de avaliação proposta pelo professor, além do **relato da experiência** em me tornar, eu mesma, avaliadora. Eu já tinha tido essa experiência no ano passado quando comecei a cursar essa disciplina mas, como se tratava de provas de uma turma de alunos menores (6º ano), acredito que desta vez as experiências foram mais **significativas**... (...)

Não sei muito bem fazer a respeito da eficácia ou não da avaliação aplicada, até por não saber imaginar algo diferente para o propósito almejado pela professora: saber se os alunos tinham compreendido a utilização dos verbos no Simple Past. Como já comentei no registro da aula, foi interessante, nesse aspecto, ver os alunos **ajudando** uns aos outros no desenvolvimento da atividade... Como as notas foram boas, creio que a atividade **atingiu** o seu objetivo.
(...)

disponibilidade da professora responsável pelo acompanhamento do estágio na escola e a nossa motivação no andamento das atividades nos fez perceber que a atividade docente é algo encantador, capaz de nos permitir agir, sim, na sociedade, de alguma forma.

Ao elaborar o plano de aula, embora com a indicação prévia do assunto a ser tratado pela professora regente, na prática do Estágio Supervisionado V pensei no que poderia ou não funcionar para os alunos, sentindo na pele a responsabilidade de planejar uma aula interessante, e atingir o objetivo de fazer os alunos perceberem a importância das perguntas nas nossas relações cotidianas. O assunto das *Question words*, proposto para a realização da regência, precisava fazer sentido para os alunos, para que o aprendizado da língua inglesa se mostrasse cada vez menos desgastante.

As dificuldades existentes no Brasil, em termos de aplicabilidade de um projeto educacional de fato transformador, estão relacionadas às diferentes condições sócio-econômicas, além da falta de uma política eficaz de formação e reciclagem de professores, para que estes estejam aptos a acompanhar as transformações sociais e conduzir os seus alunos num processo de mudança de mentalidade, que deve priorizar o respeito ao outro e o entendimento de seu papel na sociedade, como sujeito agente dessas transformações.

Acredito, no entanto, que essa reestruturação é possível, e é importante que busquemos desenvolver a cada dia as nossas habilidades enquanto profissionais da educação, no intuito de agirmos diretamente sobre o processo de mudança iniciado com as discussões ao longo do século XX, e continuado pela aplicação dessas discussões, e daquelas que vão surgindo, a partir do século XXI, no qual atuaremos.

APÉNDICES

APÊNDICE 01 – PLANO DE AULA DA REGÊNCIA

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO V – UFPB
PROFESSORA BETÂNIA PASSOS MEDRADO

ESTÁGIO DESENVOLVIDO NA ESCOLA PAPA PAULO VI

TEMA DA AULA: "Question Words"

Formulário de Plano de Aula

Dados

Escola: EEEFM Papa Paulo VI.

Estagiária: Maria Ellem Souza Maciel.

Professora Responsável: Paula Moreno Vical.

Duração da atividade: 01 hora-aula.

[☒] Ensino Fundamental [☐] Ensino Médio 9º Ano

Conteúdo: *question words (wh-questions)*; leitura e compreensão de textos visuais.

Disciplina: Inglês.

Objetivos

Objetivo Geral

- Reconhecer as palavras interrogativas em língua inglesa, visando à identificação e utilização de frases interrogativas na compreensão de contextos diversos.

Objetivos específicos

- Identificar as palavras interrogativas;
- Apreender o significado das palavras interrogativas;
- Utilizar as palavras interrogativas para a compreensão de situações diversas;
- Ler o texto visual e criar as perguntas possíveis para sua compreensão.

Conteúdos

Gramática

- Reconhecimento das *question words*;
- *Question Words*: quando e como utilizá-las?;
- Posição das *question words* na frase.

Leitura e Compreensão

- Fazer a leitura dos textos visuais, identificando o vocabulário já conhecido e solicitando a intervenção constante dos alunos para que o significado do texto seja construído conjuntamente.

Metodologia

1. De início, deverá ser feita a chamada para identificar os alunos presentes.

2. Antes de iniciarmos a discussão do assunto, será feita uma espécie de *warm up* com os alunos, onde serão perguntados sobre a função das perguntas no nosso cotidiano e sua importância para a interação e a compreensão de situações diversas.

3. Em seguida, será entregue o *handout* aos alunos para que seja iniciado o estudo das *Question Words*.

4. Com o *handout*, será feita a leitura da primeira parte, sempre chamando os alunos para a compreensão do assunto abordado, através de sua participação, e levando em consideração a semelhança que existe entre a língua materna e a língua inglesa quanto ao objetivo da utilização de perguntas interrogativas.

5. Após a compreensão da ideia geral do tema *Question Words*, discutiremos as duas imagens em que existem questões propostas, enfatizando a diferença entre uma simples *yes ou no question* e uma *information question*.

6. O trabalho com o vocabulário deverá ser constante, assim como a identificação dos tempos verbais presentes nas frases propostas.

7. Para encerrar, na segunda atividade que envolve leitura de textos visuais, os alunos serão chamados a compreender a situação proposta e tentar preencher, em dupla, as lacunas existentes com as *question words* que acharem necessárias. Importante destacar que mais de uma possibilidade é possível de acordo com a compreensão da situação proposta na pergunta.

8. Ao final, será entregue uma atividade para casa valendo 0,3 pontos para os que tentarem respondê-la, a exemplo do que costuma fazer a professora da disciplina. Na aula seguinte, será feita a correção da atividade.

Recursos

- *Handout* produzido com pesquisa em sites diversos;
- Quadro branco e giz, se necessário.

Avaliação

Como critério, será considerado o nível de envolvimento do aluno nas discussões propostas e sua capacidade de compreender a importância do conteúdo tratado no seu cotidiano. Além disso, observaremos o entendimento do aluno acerca da utilização das *question words* de acordo com o contexto de produção do enunciado.

Material Consultado

- ARAÚJO, Renato S. *O básico sobre o where, what, why, when, how e who*. Disponível em: <http://www.englishexperts.com.br>. Acesso em: 17 mai. 2012.
- SANTOS, Solange dos. *Texto visual: uma nova concepção de leitura*. Disponível em: <http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br>. Acesso em: 17 mai. 2012.
- www.englishclub.com.
- www.englishexercises.com.
- www.eslprintables.com.
- www.teachingenglish.org.uk.

APÊNDICE 02 – HANDOUT DA REGÊNCIA

School: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI.

Subject: English.

Class: 9º D.

Teacher: Paula.

Trainee: Ellem.

Question Words (WH-questions)

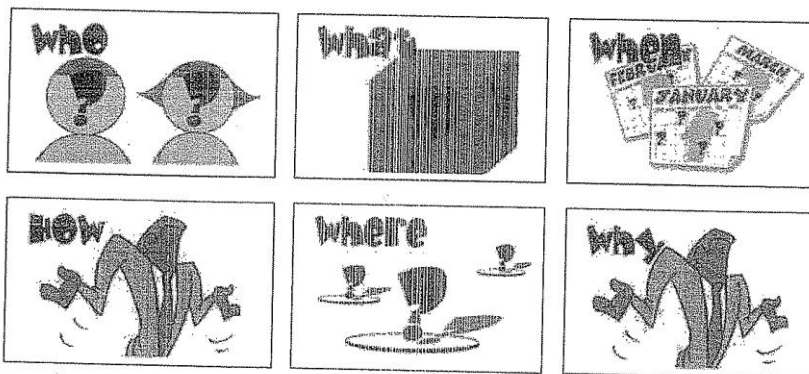
Como fazer perguntas em inglês?

Existem duas formas de se fazer perguntas em inglês. Podemos usar as “yes or no questions” ou as “information questions”.

As “information questions” são usadas quando queremos saber informações mais detalhadas sobre alguma coisa ou pessoa. Assim, por exemplo, ao invés de perguntarmos simplesmente se o nosso amigo vai à escola, podemos descobrir como e quando ele vai à escola.

Para descobrirmos essas outras informações em inglês, utilizamos “question words”!

As “question words” mais comuns em inglês são:

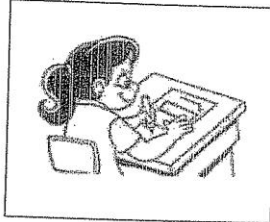


Em português não é diferente! Quando alguém nos conta alguma história e ficamos muito curiosos, começamos logo a perguntar:

Quem!? O quê!? Como!? Quando!? Onde!? Por quê!?

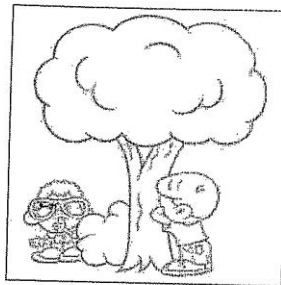
As “question words” sempre vem no início da pergunta. Depois delas, a estrutura da pergunta permanece a mesma que já conhecemos para fazer “yes or no questions”.

Exemplos? Vamos lá!



Is she studying?

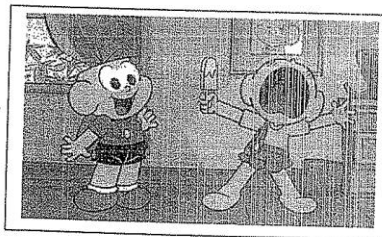
Who is she?
What is she wearing?
Where is she?
When did she arrive?
How did she go there?
Why did she go there?



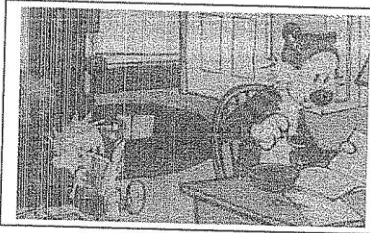
Are they studying?

Where are they?
What are they doing?
Who is counting?
When did they start playing?
How do we play hide-and-seek?
Why do they play this game?

Que tal pensarmos em perguntas para entendermos melhor as situações abaixo?



_____ are they?
_____ is he screaming?
_____ is that in the wall?



_____ did they start reading?
_____ do the place is organized?
_____ is it?

APÊNDICE 03 – ATIVIDADE DE VERIFICAÇÃO DA REGÊNCIA

Question Words

(what, who, why, how, where, when)

Preencha as perguntas abaixo com as *question words* correspondentes:

1. _____ are you so happy?
3. _____ do you go to school?
3. _____ does the first lesson begin?
4. _____ is the hospital?
5. _____ does he usually have for lunch?
6. _____ wants to sing this song?
7. _____ is your address?
8. _____ are you crying?
9. _____ is your test?
10. _____ are you going?
11. _____ is your best friend?
12. _____ was your trip?

Vocabulary

to begin: começar.
to cry: chorar.
lesson: aula.
lunch: almoço.
to sing: cantar.
song: música.
trip: viagem.
usually: habitualmente.
to want: querer.

APÊNDICE 04 – PROVA ELABORADA

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Papa Paulo VI.

Disciplina: English. Turma: 9º D.

Professora: Paula Moreno.

Aluno (a): _____ Nota: _____

1ª avaliação – 2º bimestre

1. O que são verbos modais? Para que servem?

2. Quais são os verbos modais?

3. Assinale a alternativa que traz o verbo modal utilizado para se **fazer um pedido**:

- a) may/might;
- b) could;
- c) should.

4. Assinale a alternativa que traz uma utilização **incorreta** do verbo modal:

- a) It **may** rain (possibilidade).
- b) You **must** find a job (obrigação).
- c) You **can** study more (conselho).

5. Utilize os verbos modais adequadamente nas frases abaixo:

- a) You _____ visit your friends (conselho);
- b) He _____ sleep early (obrigação);
- c) _____ I listen to music? (pedir permissão).

6. Quando se utiliza a *question tag*?

7. O que acontece com a *question tag* se a primeira parte da frase for afirmativa?

8. Acrescente a *question tag* adequada nas frases abaixo:

- a) They aren't here, _____?
- b) You are studying more, _____?
- c) He isn't playing soccer, _____?

9. Assinale a alternativa que traz uma utilização **incorreta** da *question tag*:

- a) They are going to the party, **aren't they**?
- b) He was working, **will you**?
- c) Let's go, **shall we**?

10. Assinale a alternativa que traz a *question tag* **correta** para a frase abaixo:

Don't open the window, _____.

- a) will you?
- b) doesn't she?
- c) did they?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 3

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 3

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

Introdução

Levando-se em consideração a preparação para a vida profissional do professor, o estágio supervisionado é um elemento importante para o curso de graduação, pois permite ao graduando vivenciar as situações do campo que ele vem a atuar ou já atua. Passando pelos processos de preparação, organização, observação e ministração, podemos, como estagiários, estar em contato com o ambiente escolar e vivenciar como é a vida profissional de um professor de língua estrangeira, especificamente em uma turma de ensino fundamental, que é o foco do Estágio Supervisionado V.

Este trabalho irá relatar minha experiência em uma turma da sétima série do ensino fundamental em uma tradicional escola da rede estadual. Passando pela descrição do ambiente, comportamento da turma e metodologia do professor em lidar com a mesma, além de uma análise de como tudo isso se adequa às teorias por nós aprendidas no decorrer das aulas dessa série de disciplinas na universidade.

Também serão avaliadas o meu desempenho durante as atividade de cooperação com a professora regente e durante nossas próprias aulas de Regência. Ao final comentários pertinentes de como foi tal experiência e que lições pode-se tirar para o aprimoramento pessoal como educador.

Escola Campo

O local do estágio foi uma tradicional escola de ensino fundamental e médio. Os ambientes são amplos e bem estruturados, mas carecem de um certo cuidado na conservação do lugar, deixando o ambiente com ar de arcaico. As salas de aula apesar de espaçosas e ventiladas, carecem de cuidado e organização. Carteiras quebradas são comuns, e o chão frequentemente é sujo. A organização também não das melhores, pois os alunos não fazem cerimônia em fazer muito barulho próximo às salas de aula.

As modalidades de ensino envolvidas são os ensinos de nível fundamental e médio. As classes contam com o quadro-negro padrão, a giz. Professores também podem contar com auxílio de *data-show*, retroprojetores e aparelhos sonoros, além de uma biblioteca à disposição dos alunos e um refeitório. Nossa chegada à escola foi de bom grado por parte dos funcionários. O segurança na entrada nos parou nos primeiros dias, para saber de nossas intenções no recinto, mas nos demais dias, já acostumado com nossos rostos, já nos deixava passar livremente. Na sala dos professores, os mesmos foram simpáticos e atenciosos.

A professora se dispôs a nos acolher em sua turma de inglês, do 7º ano, com cerca de 22 alunos matriculados, um número não tão excessivo como em outras escolas mas que ainda pode inviabilizar o bom aprendizado, questão essa, porém, que toca na gestão do colégio, não sendo de responsabilidade do professor. Ela tem ainda é graduanda em Letras, e demonstra visível impaciência e falta de preparo pedagógico. Os horários dessa turma eram às terças-feiras, às 13:00 da tarde, às quartas-feiras às 16:15 e às quintas-feiras às 15:45. Fomos apresentados à turma e sentamos ao fundo da sala.

Durante a aula pude perceber alguns problemas, como o som externo, composto de gritarias dos alunos fora, que se faziam presentes dentro das salas de aula. De onde estava sentado, próximo a alguns alunos, tive um pouco de dificuldade de enxergar o que estava escrito no quadro-negro.

1º e 2º Dias de Observação – 24/04/2012 e 26/04/2012

A professora inicia a aula anunciando a entrega de notas na aula seguinte e que a aula daquele dia consistiria na simples transcrição de um exercício, o qual ela escreve no quadro. Após isso, professora passa o tempo todo praticamente ausente da aula, apenas sentada em sua mesa, enquanto os alunos copiam o exercício no caderno. Uma dúvida surge e a professora levanta-se para responder, e logo após volta a sentar-se. Ela conversa com um aluno enquanto a menina continua a escrever. O exercício envolve o preenchimento das formas do present continuous tense em lacunas de 8 frases.

Em determinado momento, alguns alunos se queixam do tamanho da atividade. Outros usam fones de ouvido enquanto copiam, ficando totalmente alheios ao que acontece em volta. Parece haver um consentimento implícito entre a professora e os alunos, onde estes, assim que terminam de copiar, se reservam a outras atividades sem nenhuma relação com a aula.

3º e 4º Dias de Observação – 03/05/2012 e 08/05/2012

Aplicação do tema “Plural of nouns”. A professora contextualiza cada um dos itens dos exercícios, explicando o porquê do uso de cada plural. Apesar de permanecer numa metodologia tradicional, ela conseguiu passar o conteúdo de modo razoavelmente satisfatório para aquela abordagem, ainda que poucos alunos mostrassem interesse na aula.

A professora não consegue terminar a correção do exercício a tempo e interrompe imediatamente a atividade ao toque do sinal. Alunos não reclamam.

5º e 6º Dias de Observação – 10/05/2012 e 15/05/2012

A professora aborda um novo assunto: genitive case. Explicando a função de posse no quadro, por meio de exemplos de aplicação. Os alunos prestam bem atenção, fazendo silêncio enquanto a professora explica. A explicação, no entanto se estende

mais do que deveria e logo a concentração de parte dos estudantes vai se esvaindo, e eles procuram desviar a atenção.

A aulas consistiram apenas a exposição dos tópicos, mas de método ineficiente para o entendimento do conteúdo perante a classe.

7º e 8º Dias de Observação – 17/05/2012 e 22/05/2012

No mesmo esquema da aula das aulas anteriores, foram aplicados teoria e um exercício no quadro para a transcrição, com relação dessa vez a *Interrogative forms*. A professora repete a mesma rotina de copiar no quadro o exercício para que os alunos façam o mesmo no caderno, mantendo-se ausente durante de interação todo o tempo. Dois alunos se levantam e vão até ela tirar dúvidas, mas ela não tem a iniciativa de se pôr à disposição.

No mesmo roteiro da aula acima mencionada, a professora escreve no quadro oito frases com lacunas a ser preenchidas com formas interrogativas. E da mesma forma, os alunos se param de prestar atenção na aula assim que terminam de copiar o exercício, começando conversas paralelas.

9º, 10º, 11º e 12º Dia de Observação – 24/05/2012, 31/05/2012, 05/06/2012 e 07/06/2012

Como esperava, consistiu na estrutura aplicada nas aulas anteriores. Mais uma vez, a professora contextualiza cada situação, envolvendo diversos verbos. Surgem algumas dúvidas, mas ela de prontidão as tira, apesar da sua intolerância.

Após a correção ela aplica um texto sobre o simple present tense. E dá um tempo para que os alunos o leiam. Durante o tempo da leitura, onde a professora permaneceu sentada fazendo algumas anotações, vários alunos se dispersaram conversa, com menos da metade concentrada na atividade em si. Após cerca de 20 minutos, ela retomou a atividade, lendo o texto e aplicando a correção.

13º Dia de Observação – 12/06/2012

Mais uma vez recorrendo à uma atividade textual, mas dessa vez mudando o assunto. Ela introduz os adverbs à classe, não chegando a se aprofundar em nenhum dos verbos modais, apenas copia um texto no quadro para que os alunos copiem em seus cadernos.

14º Dia de Observação – 12/07/2012

O assunto da vez é pronouns e para nossa surpresa, a professora dispensa o uso do quadro negro na primeira parte da aula. Utilizando seu livro didático pra ser repassado mão por mão dos alunos para que eles mesmos checassem o conteúdo. Uma tentativa nobre em mudar de disposição, mas não muito efetiva, já que grande parte dos alunos continuara apática. Ainda houveram exercícios no quadro, como de costume.

15º Dia de Observação -17/07/2012

Dia de prova de recuperação. Sem maiores surpresas.

Comentários sobre as aulas observadas

Apesar do número grande de alunos, não consegui identificar o problema da heterogeneidade (Harmer e Ur, 2001 e 1999) apesar que o problema das salas grandes se faz presente. A professora falha muitas vezes em capturar a atenção dos alunos. E sua metodologia é claramente caracterizada pela visão estruturalista, apesar de que quando dispõe a contextualizar os assuntos, aproxima-se da visão funcional.

Apesar da organização e certa disciplina em fazer as atividades propostas pela professora, a turma demonstrou grande apatia com o conteúdo apresentado, sinal que viam a disciplina como algo irrelevante para suas vidas escolares.

De acordo com os PCNs (2000), uma aula de língua inglesa deve levar em conta conhecimentos *sistêmicos, de mundo e de organização textual*, sendo as aulas da professora claramente focadas apenas neste último aspecto.

Coparticipação

A professora requereu atividades de co-participação, baseadas nos tópicos por ela aplicados em aula. Tais atividades foram realizadas a contento, mas não foram utilizadas pela professora no período de nossa observação.

Regência - 10/07/2012

Para o dia da minha regência procurei fazer uso de elementos que os alunos pareciam não estar bem habituados. Com base nas observações das aulas e na aula regida por meu colega, procurei chamar atenção deles a todo momento, procurando deixar a aula dinâmica. O principal meio foi fazer uso de um tom de voz que envolvesse toda classe, focando assim os ouvidos deles pra um só ponto. Trouxe atividades em folha, em número suficiente para que trabalhassem em duplas.

Senti uma carência em textos abordados e resolvi trazer um para sala, levando em consideração os seguintes fatores:

- É uma descrição bastante familiar ao cotidiano dos alunos, facilitando assim a compreensão dos termos a serem estudados.
- Texto curto e de fácil compreensão, que trabalha o tópico gramatical abordado.

Minha intervenção também teve que dar continuidade à aula ministrada pela professora, sobre Simple Present Tense, pois os alunos estavam com deficiência nesse assunto, segundo a professora. Para não tornar a aula arrastada e cumprir a tempo o plano de aula que elaborei, dei uma explicação enfática, explicando a o emprego do Simple Present Tense e dos verbos auxiliares. Fiz questão de dar exemplos de todas as terminações possíveis. Logo após, introduzi a atividade e pedi para que lessem. Após isso fiz eu mesmo uma leitura em voz alta do texto, o que pareceu interessar aos alunos.

Voltando Simple Present Tense, pedi que eles identificassem os mesmos nos textos. Para finalizar um pequeno folheto contendo frases com lacunas a ser preenchidas com as formas corretas dos verbos. Nesse exercício em particular, me surpreendi, pois o nível de compreensão da turma na língua inglesa me saiu melhor que o esperado para aquele nível. A aula termina dentro do prazo estabelecido, com o cumprimento de todas as etapas do plano de aula e consegui sistematizar bem os assuntos.

Há algumas ressalvas, no entanto, apontadas pela professora orientadora. Houve uma certa falta de contextualização entre a explicação do tópico gramatical e a aplicação do texto. Faltou certa preparação antes de plicar o texto pois pareceu algo jogado do nada, apesar de que minha intenção fosse estimular a leitura em língua inglesa. Minha preocupação com a tradução era com que os alunos não ficassem muito perdidos com o inglês durante a aula, mas de fato eu poderia ter feito de modo menos forçado, utilizando frases curtas, pois de certa forma eu subestimei a capacidade de compreensão deles da língua, como notado no último exercício.

A distribuição de sala que adotei, fazendo-os trabalhar em dupla, não foi devidamente explorada, pois perdi a oportunidade de fazê-los interagir com seus colegas, inclusive durante a correção, quando eu confirmei e dei diretamente as respostas. Saber se alguém tinha feito uma outra possível leitura/resposta pertinente e discutir a respeito também era um fator a se considerar.

Durante as atividades em que os alunos faziam em duplas, fiquei em frente a sala, me pondo à disposição para elucidar quaisquer dúvidas à respeito das leituras ou atividades. Também passei a andar pela sala, passando pelos estudantes, achando que assim seria mais acessível. Levando em consideração que alguns estudantes pudessem ser receosos em chamar o professor de longe ou que minha presença por perto pudesse incentivar que eles fizessem de fato a atividade e não se dispersassem em outras conversas.

Meu nervosismo também não contribuiu muito, me fazendo errar a pronúncia de algumas palavras nas leituras e corrigir alguns exercícios de forma equivocada ou mesmo errar um exemplo de uso de um dos verbos.

Considerações Finais

Ter ministrado uma aula no ensino fundamental (campo onde eu não tinha nenhuma experiência, até então) se mostrou uma experiência proveitosa para a minha vivência. Ser professor em uma sala com muitos alunos com certeza é uma tarefa

desgastante, da mesma forma que lidar com atividades que envolva a atenção de todos eles. Por isso mesmo, admiro a determinação da professora regente, que apesar de tudo, faz um bom trabalho, visto as limitações que a escola apresenta.

Quanto a meu desempenho, tendo em vista todas as dificuldades que apareceram, considero de bom tamanho, especialmente levando em consideração minha inexperiência como professor. Gostaria de ter explorado melhor o tema abordado, mas serviu de amostra para os alunos perceberem o aspecto interacional do inglês, ou pelo menos, eu espero que tenha servido.

Mudar a perspectiva de alguém a respeito de algo não é simples. Depende de outros fatores que vão desde a péssima administração das instituições, à falta de recursos fiscais para o campo educacional, incapacitando assim a formação de bons profissionais, necessários para levar às salas de aula, novas ideias e métodos que contribuam para, no caso da língua estrangeira, levar aos alunos uma nova concepção de aprendizado, onde eles estarão atuando como sujeitos agentes da realidade onde vivem.

Referências Bibliográficas

RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

BRASIL. Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovidio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In. : SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editora, 2010.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

APÊNDICE

PRESENT CONTINUOUS

1. Choose the correct answer.

1. We use the present continuous to talk about:
 - a) **what happens every day**
 - b) **what is happening now**
2. We use the present continuous to talk about:
 - a) **temporary events**
 - b) **regular actions**
3. To make the present continuous, we use the simple present of:
 - a) **have + verb + -ing**
 - b) **be + verb + -ing.**
4. For verbs ending in -e, we:
 - a) **double the final letter**
 - b) **drop the -e and add -ing.**
5. For some verbs ending in consonant + vowel + consonant (c-v-c), we:
 - a) **double the final letter**
 - b) **drop the final letter** before we add -ing.

2. Complete the sentences with these verbs.

walking	wearing	painting	singing	standing
playing	looking	doing	talking	holding

1. We are _____ an exercise.
2. The actor is _____ a song.
3. The children are _____ a picture.
4. The man is _____ blue jeans.
5. The girl is _____ a book in her hand.
6. His mother is _____ the piano.
7. The guide is _____ to the tourists.
8. The people are _____ at the actor.
9. The ghost is _____ this way!
10. The woman is _____ on the right.

1) Passe os substantivos para o plural em Inglês

- 1) Computer
- 2) Box
- 3) Crisis
- 4) Notebook
- 5) Key
- 6) Party
- 7) Flower
- 8) Wolf
- 9) Student
- 10) Teacher
- 11) Man
- 12) Swine
- 13) Foot
- 14) Rat
- 15) Cat
- 16) Mouse
- 17) Bus
- 18) Wife
- 19) Country
- 20) Witch

Write apostrophe 's into the gaps.

Example: I met _____ sister yesterday. (Mandy)

Answer: I met Mandy's sister yesterday.

- 1) This is _____ book. (Peter)
- 2) Let's go to the _____. (Smiths)
- 3) The _____ room is upstairs. (children)
- 4) _____ sister is twelve years old. (John)
- 5) _____ and _____ bags have blue stickers. (Susan - Steve)
- 6) _____ shoes are on the second floor. (men)
- 7) My _____ car was not expensive. (parents)
- 8) _____ CD player is new. (Charles)
- 9) This is the _____ bike. (boy)
- 10) These are the _____ pencils. (boys)

EXERCISES

Verb Tense Exercise 1

Simple Present / Present Continuous

1. Every Monday, Sally (drive) _____ her kids to football practice.
2. Usually, I (work) _____ as a secretary at ABT, but this summer I (study) _____ French at a language school in Paris. That is why I am in Paris.
3. Shhhhh! Be quiet! John _____ (sleep) .
4. Don't forget to take your umbrella. It _____ (rain) .
5. I hate living in Seattle because it _____ (rain, always) .
6. I'm sorry I can't hear what you (say) _____ because everybody (talk) _____ soloudly.
7. Justin (write, currently) _____ a book about his adventures in Tibet. I hope he can find a goodpublisher when he is finished.

Verb Tense Exercise 2

Simple Future - Going to

- 1) They _____ the lunch basket. (to pack)
- 2) I _____ somebody the way. (to ask)
- 3) Rita _____ Jim's book. (to borrow)
- 4) We _____ a T-shirt. (to design)
- 5) I _____ on the red button. (to click)

WH, WHAT, WHERE, WHY, WHEN

Para fazer perguntas, muitas vezes usamos expressões interrogativas, que ajudam a especificar o que queremos saber. Vejamos algumas das principais expressões interrogativas (interrogative words) do inglês.

WHAT (Qual, o que)

What is your name?

What do you know about the fire?

WHERE (Onde)

Where does Frederick live?

WHY (Por que)

Why did you do that?

WHEN (Quando)

When is your birthday?



WHO, WHOM, WHICH, WHOSE

WHO (Quem) - usado como sujeito das frases.

✍ Who called the Fire Department?

WHOM (Quem, a quem, para quem, com quem) - usado como objeto e geralmente regido por preposição.

✍ To **whom** did the fireman talk?

Com quem o bombeiro falou?

✍ At **whom** was the doctor looking?

Para quem o médico estava olhando?

WHICH (Qual) - usado quando há uma escolha dentre um número limitado de opções.

✍ Which car is yours? The white or the red one?

WHOSE (De quem) - usado para perguntar pelo dono de algo.

✍ Whose books are these?



Preencha os espaços em branco com a forma adequada do verbo destacado -
Tempo verbal: Present simple

A) John.....with his parents in a country town. (Live)

B) That guy.....a lot of important information. (Have)

C) Our great grandfather.....a pension. (Get)

D) She.....English well but her brother.....it. (Know/hate)

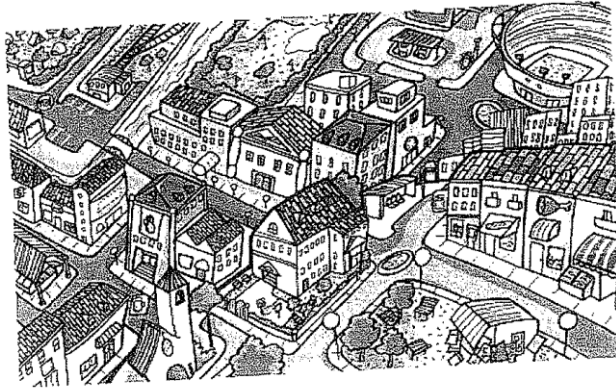
E) Ronaldo.....goals when he 's in good shape. (Score)

F) We.....control of our lives due to bad habits. (Lose)

G) Mary and Anna.....to college in the evening. (Go)

- Turn right/left. - *Vire à direita/esquerda.*

Dialogues



Wendy is in the camp site with some friends. She wants to go to the baker's.

Wendy - Sorry Martha, I do I get to the baker's?

Martha - Go down the street and pass the roundabout. The baker's is on your left. It's next to the butcher's and in front of the garden.

Wendy - Thank you Martha. See you later!

Gwen is in the station and she wants to go to the school.

Gwen - Excuse me, can you tell me the way to the school?

Martha - Of course, go straight ahead and pass the bridge. Turn to the right in the roundabout. Turn to the right again. The school is near the museum and in front of the church.

Gwen - Thank you. Good morning.

Shop Assistant

- Can I help you? - *Posso ajuda-lo?*
- What can I do for you? - *O que é que posso fazer por si?*
- Anything else? - *Mais alguma coisa?*

Complete with what, who, which, where, how.

1. _____ is the girl in the blue dress?
2. _____ is the name of the team in red?
3. _____ likes to play pinball at the arcade?
4. _____ of the names did you choose for the puppy?
5. _____ completed the assignment?
6. _____ is the highest ranking official in the United States?
7. _____ of the cars is parked in the driveway?
8. _____ much is it from school to your house?
9. _____ color is your hair?
10. _____ much does a hamburger cost in your town?
11. _____ did you buy at the shops?
12. _____ are they doing in the park?
13. _____ do Philip and Jean want to go?
14. _____ is Paul phoning?

ANEXOS

Plano de Aula: *Estúgio V*

E.E. Isabel Maria
 DISCIPLINA: Inglês DATA: 03/07/2012
 PROFESSOR: Felipe Chaves
 Turma: 7º ano C
 DURAÇÃO: 45 min.

Objetivos	Conteúdo	Procedimentos	Metodologia	Recursos Didáticos	Avaliação
Praticar o uso de verbos e verbos auxiliares no Simple Present Tense.	*Leitura e Compreensão de Texto *Vocabulário *Simple Present Tense	*Apresentar o tema Simple Present Tense no quadro. *Discutir com a turma a utilização dos verbos auxiliares. Tempo: 10 minutos *Aplicação de um texto envolvendo o tema, seguido de discussão sobre o mesmo, a qual farão em dupla. Tempo: 15 minutos *Professor lê o texto para os alunos. A tarefa destes será identificar os verbos e verbos auxiliares empregados. Tempo: 10 minutos *Aplicação de exercícios de fixação sobre o tema. Tempo: 10 minutos	Introdução de uma atividade envolvendo texto, abordando o tema gramatical a ser discutido e dando margem para o desenvolvimento da leitura e expansão do vocabulário.	*Quadro *Folhas contendo as atividades *Lápis	*Discussão do texto lido e aplicação de exercício sobre o tema.

1. Read the text:

Jane is a very intelligent teenager. She is fifteen years old and has two brothers. She goes to school in the morning and helps her parents in the afternoon. In the evening, she studies English at a school. She loves ice cream and barbecue; Jane likes science and she wants to be a doctor. Her father tells her that it is necessary to study a lot to be a doctor. Jane tells her father: "Yes, you are correct. This is my dream and I know it is possible because I am dedicated."

Jane's family has problems but they believe there are solutions and they never give up. Jane doesn't have everything she wants but she works hard.

Vocabulary:

- Teenager: adolescente
- Has (have na terceira pessoa, forma afirmativa): tem
- Want: querer
- Tell: dizer, contar
- A lot: muito
- Dedicated: dedicado(a)
- Give up: desistir
- Everything: tudo
- Works hard: trabalha duro, se esforça bastante.

2. Answer the questions

a. How old is Jane?

b. When does she go to school?

c. Does Jane have everything she wants?

3. Complete the sentences with the right option:

He _____ ball every day. (play - study - plays - cries)

She _____ English. (study - studies - play - plays)

That boy _____ in João Pessoa (live - lives - play - study)

They _____ TV every morning. (watch - watches - play - studies)

The girl _____ one book every week. (read - reads - watch - play)

The boys _____ compositions every Tuesday. (write - watch - reads - writes)

They _____ every night. (has dinner - reads have - dinner helps)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS
CURSO DE LETRAS - COORDENAÇÃO DE ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS

Ficha de Frequência -2012.1

Aluno (a): <i>Felipe Luiz Chaves Santos</i>			
Disciplina: Estágio Supervisionado V			
Professora: Betânia P. Medrado			
Escola: <i>Escola Estadual Isabel Maria das Neves</i>			
Responsável na escola:			
Data	Horário de chegada e de saída	Atividades do estagiário: Observação (O), colaboração (C) ou regência (R)	Assinatura do responsável
<i>24/04/2012</i>	<i>13:00 às 13:45</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>26/04/2012</i>	<i>15:30 às 16:15</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>25/04/2012</i>	<i>17:00 às 17:45</i>	<i>Colaboração</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>03/05/2012</i>	<i>15:30 às 16:15</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>08/05/2012</i>	<i>13:00 às 13:45</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>09/05/2012</i>	<i>17:00 às 17:45</i>	<i>Colaboração</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>10/05/2012</i>	<i>15:30 às 16:15</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>15/05/2012</i>	<i>13:00 às 13:45</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>16/05/2012</i>	<i>17:00 às 17:45</i>	<i>Colaboração</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>17/05/2012</i>	<i>15:30 às 16:15</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>22/05/2012</i>	<i>13:00 às 13:45</i>	<i>Observação</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>
<i>23/05/2012</i>	<i>17:00 às 17:45</i>	<i>Colaboração</i>	<i>Edméide Carvalho Rocha</i>



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 4

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 4

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	04
2. A ESCOLA	05
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	05
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	05
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	05
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	05
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	07
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	09
APÊNDICES	10
ANEXO	11

1.Introdução

A atividade de estágio para o desenvolvimento da vida acadêmica é um meio de conhecimento e aprendizado, que á nós estudantes, possibilita aprimorar e vivenciar as experiências profissionais que precedem a nossa carreira após o período universitário. É através do estágio, que podemos ter o contato real com a área de atuação que escolhemos praticar, e também é através do mesmo, que podemos colocar em prática, os conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica.

A escola como instituição social, deve possuir o crescimento humano nas relações interpessoais, bem como propiciar a apropriação do conhecimento elaborado, tendo como referência a realidade do aluno.

Neste contexto, deve possibilitar ao aluno a aquisição de uma consciência crítica que lhe amplie à visão de mundo. Esta visão de mundo deverá dar-lhe condições de uma leitura interpretativa dos fatos sociais, das relações intra e interpessoais dos homens entre si e com a natureza.

A educação deve ser considerada como processo para o desenvolvimento humano integral, instrumento gerador das transformações sociais. É base para aquisição de autonomia, fonte de visão prospectiva, fator do progresso econômico, político e social. É o elemento integração e conquista do sentimento e da consciência de cidadania. Nesta concepção de educação, a finalidade é formar cidadãos capazes de analisar, compreender e intervir na realidade, visando o bem estar do homem, em nível pessoal e coletivo. Para tanto, este processo deve desenvolver a criatividade, o espírito crítico, a capacidade de análise e síntese, o autoconhecimento, a sociabilização, a autonomia e a responsabilidade.

Através do estágio podemos confrontar essas ideias acerca da educação e das práticas de ensino com a realidade, constatando o que de fato acontece na sala de aula e assim poderemos modificar a situação enquanto mediadores do conhecimento.

1.1 Objetivos do estágio

O objetivo deste estágio é exatamente pôr em prática as atividades teóricas e ter uma ampla visão da realidade do ensino de língua inglesa na escola fazendo com que haja a reflexão por parte não só do próprio estagiário como do professor e dos alunos acerca do ensino e do conhecimento.

2. A escola

2.1 Caracterização da Escola:

O estágio supervisionado foi realizado no turno da Tarde, em uma turma do 7º ano de uma escola de ensino fundamental. Foram 24 horas-aula de estágio, sendo: 15 horas de observação, 08 horas de colaboração e 1 hora de regência.

A escola possui uma estrutura antiga inclusive na sua arquitetura similar aos casarões de antigamente, possui quadra coberta, biblioteca e refeitório.

A professora utilizou o livro didático *Discovery English*, Maria de Melo, Editora Construir. Este livro possui um enfoque na escrita com bastante gramática mas, utiliza também textos, figuras e imagens.

A turma tinha cerca de 20 a 22 alunos a maioria garotos. A turma era razoavelmente heterogênea em relação à faixa etária. Eram pontuais porém, muito agitados durante as aulas com bastante conversas paralelas e movimentação dos alunos pelo interior da sala ignorando as reclamações da professora. Apesar disso alguns alunos mostraram interesse pela língua inglesa.

2.2 Perfil do professor regente

A professora regente não possui graduação em letras, pois ainda está cursando o 3º período da graduação em uma faculdade particular. Demonstrou bastante deficiência na língua. Ela está vinculada a instituição por meio de contrato e tem uma carga horária de 30 horas semanais.

3. Atividades desenvolvidas

3.1 Caracterização da aula de língua estrangeira

Tivemos um total 15 horas de observação. Durante o período de estágio, houve muita dificuldade no tocante à organização e frequência das aulas devido a vários fatores como evasão dos alunos provocada pelo número excessivo de aulas vagas de várias disciplinas, reuniões e planejamentos em

horários de aula. No primeiro dia de observação Todos os alunos estranharam a presença minha e de meu colega de estágio. A turma demonstrou bastante desinteresse em relação a aula de inglês, eles conversavam bastante, porém um fato interessante eu pude perceber: a maioria dos alunos abriram os cadernos e começaram a copiar por alguns minutos o que a professora escrevia no quadro mas logo em seguida se dispersavam em conversas alheias. A impressão que tive foi que o gesto de abrir o caderno e começar a copiar aconteceu apenas por condicionamento não por interesse. A professora copiou o conteúdo do livro que era o *present continuous tense* no quadro inclusive os exercícios, isso durou o tempo completo da aula. Os alunos vieram até nós querendo as respostas do exercício nessa hora pude perceber que alguns alunos tinham potencial pra aprender e render mais, pois, demonstraram interesse na pronúncia e na escrita das palavras.

Na segunda observação, a professora continuou com o mesmo assunto o *presente continuous tense* dessa vez, ela escreveu apenas os exercícios da aula anterior já que os alunos mal conseguiram responder, pois, só conseguiram terminar de copiar tudo que havia no quadro no final da aula.

Exceto na 15ª observação, (onde nós tivemos que observar os alunos em uma prova de recuperação onde a professora teve que sair mas voltou rapidamente), esse padrão de comportamento tanto por parte da professora como por parte dos alunos se repetiu durante todas as observações, a professora transferia o conteúdo e os exercícios do livro para o quadro e durante esse processo, a turma não demonstrava interesse e bagunçava bastante com conversas e brincadeiras não relacionadas a aula em si. Outro fator bastante negativo em relação à abordagem da professora é a questão do rendimento da aula. A aula durava 45 minutos e nunca era suficiente pra o “pretendido” pela professora as vezes sentia a impressão que essa era realmente a intenção da professora “gastar o tempo”. Sem contar o tratamento dado aos alunos pela professora que os julgavam sem solução, desinteressados e incapazes. Os assuntos abordados durante as 15 observações foram: *Present Continuous tense*, *Plural of Nouns*, *Genitive case*, *Interrogative Words*, Textos com foco gramático nos principais verbos no infinitivo, *Simple Presente Tense*, *Advérbios e Preposições*.

Com um método bastante tradicional e pouco produtivo a professora protelava o conteúdo sem chegar ao objetivo final que era o rendimento dos alunos estes ficavam avulsos em sala.

3.2 Leitura crítica da experiência de Estágio e auto-avaliação da prática docente

Os problemas observados por nós durante as aulas da turma 7º ano c nos inquietaram e decidimos iniciar a próxima etapa do estágio que foi a colaboração, a princípio pensamos em preparar algo extremamente oposto ao método da professora para assim encorajarmos ela a refletir sobre sua abordagem, porém, não contávamos com um imprevisto decisivo nas nossas colaborações: as aulas vagas e a falta dos professores de outras turmas ocasionando a frequente junção de turmas o que dificultou bastante uma abordagem mais comunicativa. Então decidimos com a ajuda da internet e de outras fontes preparar atividades que pelo menos eliminassem o uso do quadro o tempo todo. A maioria das atividades preparadas por nós, foram impressas e decidimos focar em todos os assuntos observados durante as 15 horas iniciais de observação (ver 3.1). Preparamos uma atividade para cada conteúdo que a professora abordou.

O principal objetivo nosso na colaboração foi tentar melhorar o rendimento dos alunos no tocante ao que foi exposto pela professora antes mesmo com a dificuldade do grande número de alunos na sala levamos cerca de 8 atividades cada um para a professora utilizar em sala com os alunos. A professora gostou das atividades mas, continuou com a mesma opinião de antes sobre os alunos uma opinião negativa e descrente.

No nosso estágio realizamos uma regência cada. A minha regência aconteceu no dia 29/05/12 e um imprevisto relevante fez com que a turma do 7º ano C se juntasse com o 7º ano B aumentando consideravelmente o número de alunos. Felizmente a minha aula foi planejada levando em consideração esses imprevistos e decidi organizar uma atividade que envolvesse os alunos em grupo. O tema da atividade foi "Directions" expressões utilizadas para localizar coisas, lugares, pessoas etc. Eu dividi a aula em duas partes uma breve explicação sobre o assunto com exemplos no quadro; ao mesmo tempo

em que introduzia o assunto preocupei-me em associar o conteúdo ao cotidiano dos alunos, ou seja, os seus conhecimentos de mundo ou conhecimentos prévios através da utilização de exemplos de lugares e ruas conhecidos pelos alunos mostrando a ligação direta do conteúdo com a própria vida dos alunos achei de total relevância esse procedimento. Decidi incluir na atividade sobre o conteúdo directions, o desenho de um quarteirão com ruas, esquinas e estabelecimentos para a partir daí os alunos construir frases sobre localização e direções. Exemplifiquei no quadro o desenho do quarteirão e logo após a explicação do conteúdo organizei os alunos em grupos de 5, cada grupo desenhou seu próprio quarteirão criando várias frases para localizar prédios, o próprio colégio dos alunos, a casa deles etc. Os alunos se mostraram interessados perguntaram muito por vocabulário, capricharam nos desenhos fizeram várias frases e perguntaram muito. Achei bastante proveitosa a atividade pois nunca tinha visto até aquele momento os alunos tão envolvidos com a aula.

Durante o estágio pude vivenciar a real situação do ensino de língua inglesa na rede, e percebi as inúmeras dificuldades, que vão desde a estrutura física da escola até a capacitação dos profissionais responsáveis pela transmissão do conhecimento que são os professores. Pude perceber que os problemas não se limitam apenas a escola e sim a macro fatores como falta de eficiência nas políticas educacionais, sociais e administrativas de nosso Estado fazendo com que todo o processo de ensino seja prejudicado.

E é essa oportunidade que o estagiário tem de perceber o que acontece na prática o grande fator positivo do estágio supervisionado, pois é na prática que se consegue consolidar opiniões, planejamentos e futuras execuções de ideias e projetos de educação mais eficientes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In. : SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editora, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- WEISZ, Telma. Como fazer o conhecimento do aluno avançar. In. : WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2009. Cap. 5.
- LEFFA, Vilson; BOTELHO, Gilberto. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In. : LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- RICHARDS, Jack C., RODGERS, Theodore S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

APÊNDICES

Red Ball on the Floor

The ball is on the floor. It is a red ball. It is a rubber ball. The baby looks at the ball. The cat looks at the ball. The cat is black. The cat walks over to the ball. The cat hits the ball with its paw. The ball rolls on the floor. The baby smiles.

A Cat and a Dog

The cat licks its paws. The cat licks its belly. The dog licks its paws. The dog licks its belly. The cat lies in the grass. The dog lies in the grass. The cat rolls onto its back. The dog rolls onto its back. The cat and dog do things together.



Answers

A

- 1 The film was different from what I expected.
- 2 She has a terrible fear of birds.
- 3 More than half of the city was affected by the flooding.
- 4 What we really need to know is the cause of the problem.
- 5 From time to time we go and see a play at the theatre.
- 6 That was very kind of you to help my daughter with her homework.
- 7 Are you aware of the problem of cutting down the forests?
- 8 Children need to be protected from explicit programmes.
- 9 Have you heard from your brother lately?
- 10 Have you heard of a book called Gheisha by Lesley Downer?
- 11 The student part of the city is south of the river.
- 12 The boss died of a massive heart attack.
- 13 I'm so tired of all the adverts on T.V.
- 14 What do you make of Wendy?
- 15 From my point of view, Channel Two is the best one.
- 16 The famous T.V. personality was accused of stealing a jar of instant coffee.
- 17 I had problems with that printer from the word go.
- 18 from now on I'm going to go to bed early in the week.
- 19 He's suffering from hay fever.
- 20 Jemima reminds me of a cousin of mine.
- 21 So many people are terrified of spiders.
- 22 I borrowed an excellent book from the library last week.
- 23 Has this book been translated from Spanish to English?
- 24 It was good of you to come.
- 25 It was good from the start.

B

WORD + FROM	WORD + OF
different	fear
protected	half
suffering	kind
translated	south
	tired



Uma maneira de introduzir o conteúdo sobre advérbios de frequência (Adverbs of Frequency) para os alunos é a seguinte:

Primeiro, comece perguntando para a turma com que frequência estudam, leem, tomam banho, escovam os dentes, assistem televisão, jogam video-game, conversam com os pais, etc. Aproveite as respostas, pois é uma maneira de conhecer ainda mais a turma!

Em seguida, desenhe uma reta e faça uma escala com os advérbios, onde a ponta da esquerda é never (0%) e a ponta da direita é always (100%). Assim:

0%	seldom	50%	often	usually	100%
never	rarely	sometimes	frequently	generally	always

Então, escreva no quadro aquelas mesmas ações das perguntas iniciais para que os alunos relacione-as com os advérbios correspondentes, tendo por base a referência acima. Só que desta vez, a língua utilizada será o inglês, é claro! Aproveite e use a pergunta How often do you?. Exemplos:

Ações: How often do you...?	Respostas prováveis:
a) Watch TV	Often; frequently, usually, sometimes
b) Brush my teeth	Always; generally
c) Read a book	Seldom, rarely, sometimes, usually
b) Sleep at 11 a.m.	Never, rarely, sometimes
c) Yell at my mother	Sometimes, seldom, never

Agora, solicite que os alunos transformem as informações no quadro em frases. Não se esqueça de explicar para a turma sobre a posição dos advérbios: Sometimes I watch TV; I always brush my teeth; I often read a book; I never yell at my mother and sleep at 11 a.m.

Para finalizar, corrija a atividade com os alunos e pergunte a eles, por exemplo, porque a frequência com que assistem televisão é maior do que a que leem livros. Mais uma oportunidade de conhecer melhor os meninos!

Genitive Case

1. Complete the sentences with ' or 's! 😊

- a. Billy blue car is in the garage.
- b. Mr. John secretary is here.
- c. They sell ladies clothes in this store.
- d. The doctor kids are very nice.
- e. The women boyfriends are late.
- f. My friends cousins are beautiful.
- g. We love Grandma cookies.
- h. The engineer sunglasses are broken.
- i. I don't like boys sneakers.
- j. Bring the baby toys.

2. Rewrite the sentences using the Genitive Case: 😊

- a. The skirts of the women are white.
- b. The tail of the horse is not short.
- c. The offices of the doctors are beautiful.
- d. The books of the students are new.
- e. The toys of the babies are funny.
- f. The hat of Mrs. Sally is red.
- g. The dress of my sister is old.
- h. The leg of the chair is broken.

3. Correct the sentences: 😊

a. Julie closed the store's window.

b. The pupils's dog is sleeping right now.

c. The name's of the book is Twilight.

d. Jacket's John is here.

e. The house's gate is closed.

Present continuous and present simple.**Exercises.****Present simple or present continuous?**

1. María _____ (work) for a TV station.
2. At the moment she _____ (travel) in the Sahara Desert.
3. Dan _____ (love) wild animals.
4. He _____ (not visit) Alaska at the moment.
5. Marta _____ (not live) in Africa.
6. She _____ (stay) in Africa at the moment.
7. Dad usually _____ (cook) dinner.
8. My parents _____ (go) to Italy every year.
9. My sister _____ (walk) to school every day.
10. We _____ (have) lunch now.
11. I never _____ (stay in) on Saturday evening.
12. I _____ (go) to the cinema now.
13. My mum _____ (not work) today.
14. Peter _____ (not like) rap music.
15. He _____ (listen) to pop music at the moment.
16. Donna usually _____ (go) shopping on Saturdays.
17. Let's go out. It _____ (not rain) now.
18. Hurry up! Everybody _____ (wait) for you!
19. The sun _____ (rise) in the east.

20. Water _____ (boil) at 100 degrees.
21. The water _____ (boil). Can you turn it off?
22. I must go now. It _____ (get) late.
23. I usually _____ (go) to work by car.
24. It _____ (not rain) very much in the summer.
25. The moon _____ (go) round the earth.

Present simple or present continuous?

1. Who is that man? What _____ he _____ (want)?
2. Who is that man? Why _____ he _____ (look) at us?
3. _____ you _____ (believe) in God?
4. Gilbert says he is 80, but nobody _____ (believe) him.
5. Every Monday Maite _____ (drive) her kids to football practice.
6. Be quiet. Arturo _____ (sleep).
7. Don't forget to take your umbrella. It _____ (rain).
8. I don't like living in England. It always _____ (rain).
9. Look!. It _____ (snow). We are going to have a white Christmas.
10. Maila _____ (watch) TV every morning.
11. I have to go now. It _____ (get) dark
12. Right now I _____ (spend) time with my father.
13. We usually _____ (go) to the gym on Mondays.

14. She _____ (talk) to Pete at the moment.
15. He _____ (look) good in jeans.
16. She _____ (wear) a dress today.
17. We _____ (drive) on the left in England.
18. I _____ (not want) to go to the Cinema.
19. We _____ (go) dancing every weekend.
20. I _____ (take) a pill every day.
21. He _____ (speak) Dutch and Italian.
22. We always _____ (stay) at the Village.
23. I _____ (need) to see the doctor.
24. Ray _____ (drink) very much coffee.
25. I _____ (not feel) very well.

Present simple or present continuous?

1. I _____ (play) cricket right now.
2. I _____ (play) cricket on Saturdays.
3. Silvia _____ (cook) in the kitchen now.
4. Silvia _____ (cook) for her father on Sundays.
5. Maila _____ (like) Chinese food.
6. Keep silent, Manolo _____ (read) a book.
7. Erik _____ (love) María.
8. Ann _____ (jog) in the park today.
9. George _____ (want) to go outside.

10. Barbara _____ (eat) chicken wings at the moment.
11. What _____ you _____ (do)? I'm sleeping.
12. How many languages _____ you _____ (speak)?
13. I _____ (not like) politics.
14. What _____ you _____ (do) at the moment?
15. Where _____ you _____ (live)?
16. I _____ (want) to be a millionaire.
17. Nacho _____ (not wear) a tie today.
18. Jesus is in Amsterdam this week. He _____ (stay) at the Hilton.
19. Look! Miguel _____ (jump) into the water.
20. Lili is rich, she _____ (drive) a Mercedes.
21. Once a week, I _____ (go) to my yoga lessons.
22. I _____ (think) you're amazing.
23. Bea sometimes _____ (read) comics.
24. We never _____ (watch) TV in the morning.
25. Listen! Blanca _____ (sing) in the bathroom.

Present simple or present continuous?

1. Look! The boys _____ (come) home.
2. Every day Ayla _____ (go) for a walk.
3. Sofia usually _____ (help) in the kitchen.
4. Bob _____ (make) breakfast now.
5. I _____ (chat) with my sister at the moment.

6. It never _____ (rain) in Valencia.
7. Don't bother me now. I _____ (work).
8. They _____ (swim) at the moment.
9. I _____ (play) chess with my friend.
10. Look! He _____ (leave) the house.
11. Quiet please! I _____ (write) a letter.
12. I _____ (not do) anything at the moment.
13. _____ he _____ (watch) the news regularly.
14. I _____ (work) as an accountant.
15. Eli _____ (work) eight hours a day.
16. I _____ (know) him very well.
17. My wife _____ (have) coffee at the moment.
18. _____ you _____ (meet) your friend now?
19. Sandra _____ (work) on her project at the moment.
20. _____ Millie _____ (work) in a restaurant?
21. He _____ (wear) a T-shirt and shorts today.
22. Carlos _____ (like) fruits and vegetables.
23. Cristina _____ (have) long blond hair.
24. What's that noise? Someone _____ (play) the piano.
25. She often _____ (talk) to herself.

• *Choose the correct word.*

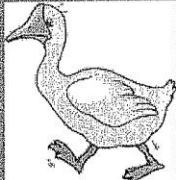
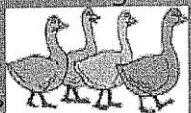
1. The ☐ glass / glasses ☐ is full.
2. The ☐ pencil / pencils ☐ is short.
3. He is ☐ a child / children ☐.
4. The ☐ men / man ☐ is in the park.
5. His ☐ tooth / teeth ☐ are yellow.
6. The ☐ women / woman ☐ are in the shop.
7. The ☐ mouse / mice ☐ is in the hole.
8. I have ☐ an apple / apples ☐.
9. We are ☐ a fireman / firemen ☐.
10. I see two ☐ box / boxes ☐.

• *Write these words in plural. Add -s, -es, -ies, -ves*

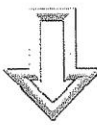
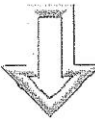
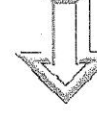
a pencil-	2		a peach-	3	
a baby-	7		a table-	2	
a dish-	2		a robot-	7	
a fox-	6		a toy-	2	
a beach-	2		a lady-	4	
a brush-	10		a snake-	3	
a desk-	9		a pen-	5	
a body-	2		a glass-	2	
a key-	5		a cherry-	2	
a chair-	2		an egg-	8	

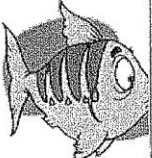
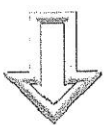
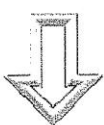
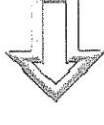
Write these words in

plural. Example: one goose

four geese

one  child	one  man	one  woman	one  person	one  tooth
    				
 two	 two	 two	 many	 many

one  mouse	one  fish	one  deer	one  foot	one  sheep
    				
 two	 two	 two	 two	 two

Fill in **who, why, what, how, how much, how many, how old, when, where, whose.**

1. are you so happy? because I have a birthday party.
2. is sitting behind you? Rita.
3. do you go to school? by bus.
4. does the first lesson begin? at 8.00 o'clock.
5. is the police-station? in front of the park.
6. is the weather like in Israel? It's hot.
7. do the tickets cost? I don't know. Maybe 15 \$.
8. does your mom go to work in the morning? by taxi.
9. does he usually have for lunch? rice and fish.
10. wants to sing this song? Tamara .
11. book is that? It's Maria's.
12. do you have the longest holidays? in summer.
13. can translate this word in English? I can.

14. ☐ is your address? Main Street 16.

15. ☐ are you crying? because I lost my
keys.

Verbos mais comuns no inglês, com exemplos de uso para facilitar o entendimento:

1. Like: gostar

Ex.: I like it here and I want to be here. (Eu gosto daqui e quero estar aqui.)

Ex.: I really like playing soccer. (Eu gosto muito de jogar futebol.)

2. See: Ver, enxergar

Ex.: Can you see me? (Você consegue me ver?)

Ex.: Did you see what happened? (Você viu o que aconteceu?)

3. Try: tentar

Ex.: Try not to be late. (Tente não se atrasar.)

Ex.: Try again later. (Tente novamente mais tarde.)

4. Work: trabalhar, funcionar

Ex.: I prefer to work at night. (Eu prefiro trabalhar à noite.)

Ex.: Do you think it works? (Você acha que funciona?)

5. Help: Ajudar

Ex.: Crying won't help. (Chorar não vai ajudar.)

Ex.: She helps her mother clean the house. (Ela ajuda a mãe limpar a casa.)

6. Fix: consertar

Ex.: I am going to fix it for you. (Eu vou consertar isto para você.)

Ex.: Did he fix the radio? (Ele consertou o rádio?)

7. Spend: gastar, passar(tempo)

Ex.: Don't spend all your money. (Não gaste todo seu dinheiro.)

Ex.: I'll spend my vacation abroad. (Vou passar minhas férias no exterior.)

8. Drive: dirigir

Ex.: Don't drink and drive. (Se beber, não dirija.)

Ex.: Can you drive? (Você sabe dirigir?)

9. Speak: falar

Ex.: I'd like to speak with you. (Eu gostaria de falar com você.)

Ex.: I'd like to be able to speak English. (Eu gostaria de saber falar inglês.)

10. Worry: preocupar (-se)

Ex.: Don't worry about it. (Não se preocupe com isto.)

Ex.: Don't worry about dinner; I'll make it when I get back. (Não se preocupe com o jantar; eu vou fazê-lo quando voltar.)

11. Think: pensar

Ex.: What do you think about it? (O que você acha disto?)

Ex.: I think you're correct. (Eu acho que você está certo.)

12. Call: ligar, telefonar

Ex.: He called her twice. (Ele ligou para ela duas vezes.)

Ex.: I just called to say I love you. (Eu só liguei para dizer que te amo.)

13. Rent: alugar

Ex.: We rented a car in New York. (Nós alugamos um carro em Nova Iorque.)

Ex.: He rented the house to us. (Ele alugou a casa para nós.)

ANEXO

Plano de Aula: *Estágio V*

E.E.E.Isabel Maria
DISCIPLINA: Inglês DATA: 29/05/2012
PROFESSOR: Rafael Apolinário
Turma: 7º ano C
DURAÇÃO: 45 min.

objetivos	conteúdo	procedimento	metodologia	recursos didáticos	avaliação
sinar como alizer lugares e ou isoas oralmente n o tema Directions inglês, usando ressões.	1. Léxico: vocabulário e expressões voltado ao tema: (re) conhecer e pronunciar. 2. Sintaxe: formar sentenças oralmente com o aprendido em (1).	*Colocar o tema da aula: <i>Directions</i> no quadro. (Turma inteira) *Mostrar expressões utilizadas para localizar ou situar lugares e/ou pessoas. *Treinar vocabulário e pronuncia do tema, usando <i>palavras de lugares, ruas etc.</i> *Alunos treinando vocabulário e pronuncia para formar as sentenças. (autônomo, se possível). *Formar sentenças voltadas no tema com os alunos, usando recursos como a planta desenhada pelos próprios alunos de um quarteirão com lugares e ruas para se localizar. *Alunos formando sentenças com base nos desenhos, de forma autônoma, e em grupo. *Alunos conversando sobre o tema, usando léxico e sintaxe da aula, em grupo. *Reflexão: o que foi (não) entendido	• introdução oral sobre o conteúdo e atividade utilizando caderno e lápis em grupo.	*quadro *caderno *Lápis	*Formação de sentenças corretas criadas pelos próprios alunos a partir da maquete desenhada por eles.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 5

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 5

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. A ESCOLA	05
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	05
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	06
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	07
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	08
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	12
APÊNDICES	13

1. INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado concretiza a oportunidade do futuro profissional do curso de Letras em estabelecer vínculos com o contexto da sala de aula ainda durante sua formação docente. O estágio certamente consiste no estabelecimento de uma relação universidade-escola para o amadurecimento da prática pedagógica do estudante universitário.

Um dos aspectos mais importantes é a aliança necessária entre a formação teórica e a formação prática para a realização do estágio supervisionado ser bem efetivada. Através do estágio, percebemos que a prática não prescindi a teoria e a teoria não faz sentido sem a prática. Ambas são igualmente importantes para a criação de um salto qualitativo nas soluções em frente aos desafios encontrados. Neste sentido, os referenciais teóricos iluminam os passos do estagiário em sala de aula, assim como caminhar no contexto escolar requisita um maior aprofundamento teórico a fim de sustentar nossa prática.

Além da prática sustentada por referenciais teóricos, o estágio supervisionado pode consistir no estabelecimento de parcerias pedagógicas com o professor regente da escola, em que o estagiário pode favorecer-se enormemente devido a partilha de conhecimentos e experiências.

O estágio supervisionado também oportuniza a autonomia científica do estagiário uma vez que este se engaje na superação teórica dos desafios de ordem prática, contribuindo para seu amadurecimento enquanto professor-pesquisador. Os estágios também auxiliam na valorização e reconhecimento éticos dos professores regentes, pois fornecem a estes o estímulo profissional necessário para continuarem aperfeiçoando-se.

A compreensão e a prática do planejamento da aula e o gosto pelo monitoramento da prática também são objetivos cultivados ao longo do estágio. Ao percebermos o quão importante é o cuidado pedagógico dos conteúdos e da forma como os conteúdos podem ser construídos em sala de aula, passamos a valorizar cada vez mais o plano de aula que possa refletir o contexto cultural a qual as línguas estão inseridas.

Encontramos alguns desafios na prática do estágio, no entanto, as aulas de âmbito mais teórico e expositivo, juntamente com o auxílio da supervisão ajudam os estagiários a avançarem em seus questionamentos e tornando-os atores da vinculação entre os desafios da prática e as proposições teóricas de intervenção.

Ressalta-se também a necessidade do esforço coletivo entre os estagiários universitários, professores orientadores e regentes, gestores da escola e a administração central da reitoria no contexto heterogêneo dos territórios da universidade, da escola e da comunidade em propor atividades colaborativas em que a responsabilidade e compromisso do estagiário torna-se central para o progresso saudável das etapas do estágio.

Em suma, o estágio supervisionado, apesar do foco no ensino de línguas estrangeiras no Ensino Fundamental, favorece a motivação e avaliação profissional, o estímulo para a pesquisa, além do compromisso ético com o fazer pedagógico.

2. A ESCOLA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Identificação da escola

- a) Centro Estadual Experimental de Ensino e Aprendizagem Sesquicentenário – Sesqui

Turma: 8º ano do Ensino Fundamental

Horário: Segundas, Quartas e Sextas-feiras, das 13:00 às 18:00

Numero de horas: 24h30min

Instalações: Possui biblioteca geral de diversas áreas com rico acervo. Possui laboratório e computadores. A sala de aula não possui ar-condicionado; possui tamanho médio suficiente para o número de alunos;

pouco arejada e necessita de ventiladores; cadeiras em número suficiente e pouco confortáveis; possui DataShow, quadro negro grande, televisão, no entanto a acústica da sala de aula não é tão boa; possui corredores largos, pátios amplos, espaço de recreação e convivência adequados; possui muito poucos banheiros e bebedouros se comparados ao tamanho total da escola; possui uma cantina de lanche; de modo geral, a escola carece de equipamentos e materiais mais modernos e confortáveis; o ambiente pedagógico favorece o aprendizado da língua estrangeira embora haja dispersão em alguns momentos; há boa convivência e intercâmbio entre os alunos.

Material didático: O professor utiliza o livro didático Keep In Mind 8º ano da editora Scipione dos autores Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, além de variado material elaborado pelo próprio professor, como também de contribuições de material fornecido pelo estagiário.

Alunos: O rendimento escolar é satisfatório e a frequência às aulas é assídua. Possuem hábitos escolares considerados normais, apesar de ocasionalmente serem indisciplinados. O foco é na leitura do texto a partir da estruturas gramaticais mais simples da Língua Inglesa. Pouco investimento nas dimensões fonológicas e culturais das trocas linguísticas. Aparentemente os alunos se interessam pelo aprendizado de um novo idioma. A avaliação é realizada a partir de testes escritos. Alguns poucos alunos estão repetindo a disciplina por terem sido reprovados.

2.2. PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora regente da escola possui Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal da Paraíba. Possui ampla experiência de ensino de Língua Inglesa em diversos níveis de formação. Já participou de diversas capacitações e cursos de aperfeiçoamento ao longo da trajetória profissional. Além do ensino regular da língua inglesa, a professora desenvolve um trabalho de extensão com a comunidade de alunos surdos, habilitando-os para a aprendizagem de língua inglesa.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Foram desenvolvidas diversas atividades durante o estágio supervisionado na escola, entre as principais, podemos citar:

- a) a observação do estagiário das aulas de língua inglesa da professora regente da escola orientada pela professora orientadora da universidade, através da ficha de observação elaborada em conjunto e de diário de campo;
- b) o estudo e fichamento de textos teóricos propostos pela professora orientadora para o embasamento metodológico da realização do estágio;
- c) a colaboração do estagiário na aula de língua inglesa através realização de atividades complementares e de apoio orientadas pela professora regente da escola;
- d) a regência de aula de língua inglesa pelo estagiário como contribuição pedagógica sob supervisão da professora orientadora;
- e) como também, a partilha de saberes e socialização de experiências entre os demais estagiários à luz das contribuições teóricas do estágio supervisionado.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

As aulas de língua inglesas observadas no Sesqui podem ser descritas basicamente da seguinte forma. Consistem em aulas expositivas a partir do conteúdo do livro didático utilizado, além de material desenvolvido pela própria professora regente. Houve também algumas atividades dinâmicas a fim de consolidar o conteúdo ministrado e auxiliar na convivência escolar da turma, tais como a resolução de palavras cruzadas em grupo. Os estagiários também trabalharam o uso de vocabulário necessário a partir de jogos didáticos.

O português é a principal língua de comunicação e transferência de conhecimento em sala de aula, com pouca presença de diálogos da língua-alvo em sala de aula. Dessa forma, a assimilação do conteúdo de língua inglesa acontece sobretudo a partir da tradução espontânea português-inglês. A principal habilidade desenvolvida é a leitura. O foco consiste no ensino das estruturas gramaticais básicas e úteis para a leitura de textos simples e cotidianos. A avaliação consiste na aplicação de provas escritas.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A experiência proporcionada pelo estágio supervisionado consiste em um momento culminante na formação pedagógica dos futuros professores de língua estrangeira. Alguns dos aspectos que merecem ser ressaltados sobremaneira é a possibilidade de refletirmos sobre a atualidade de nossa formação acadêmico-teórica a partir da imersão pedagógica em um contexto escolar cuja supervisão e orientação tornam propícias a reavaliação e consolidação da prática pedagógica necessária.

A prática do estágio apenas confirma a importância da formação docente/discendente continuada, haja vista as mudanças continuadas no contexto educacional. Quando bem supervisionado, a prática do estágio permite a confrontação entre a teoria e a prática. Durante a realização do mesmo, o estagiário pode encontrar ferramentas metodológicas úteis para a resolução de impasses e desafios do ensino de língua inglesa. O estágio supervisionado antecipa algumas práticas que o futuro professor precisa implementar a fim de ser bem sucedido em sua prática, tais como a percepção e a construção de um plano conjunto de ação entre a formação teórica, os atores envolvidos e os objetivos estabelecidos junto a escola.

Alguns dos principais pressupostos teóricos trabalhados estão presentes no livro "Teaching by principles" (BROWN, 1994). Neste livro, focalizamos, em especial, o estudo da "Classroom management" que consiste basicamente em um termo ampliado para diversas circunstâncias e técnicas que auxiliam o

professor na realização do fazer docente, tais como: a postura corporal, a organização espacial das cadeiras, a acomodação confortável dos alunos, a utilização da voz e do olhar adequados, como lidar com turmas indisciplinadas, o que fazer para ter um bom aproveitamento em turmas grandes, os estilos de ensino e de professor necessário em cada situação, entre outros.

Estes estudos permitiram ao estagiário amadurecer sua visão de ensino ao ampliar os pressupostos teóricos dos estágios supervisionados anteriores. O conteúdo do "Classroom Management" possibilitou um melhor aproveitamento tanto da observação quanto da colaboração do estagiário em sala de aula em diversos momentos.

As principais atividades desenvolvidas em co-participação foram, dentre elas:

- a) elaboração e aplicação de atividades na língua-alvo a partir do conteúdo trabalhado no livro, tal como a realização de palavra cruzada e bingo com vocabulário temático;
- b) correção de itens, trabalhos, exercícios e exames sob a supervisão da professora regente;
- c) assistência e monitoria aos alunos durante as aulas sobre questões pertinentes a compreensão do conteúdo;
- d) e colaborações orais diversas quando requisitado pela professora regente durante a aula.

O estagiário regerá 01(uma) aula de inglês no Sesqui. A aula teve duração normal e foi observada pelos professor orientador da universidade. Os recursos utilizados foram a utilização do quadro negro e giz.

O conteúdo da aula tratava basicamente da compreensão de vocabulário temático, expressões idiomáticas, estruturas gramáticas simples e aspectos culturais relevantes para a leitura de textos usuais e cotidianos em língua inglesa para estudantes do ensino fundamental.

Deu-se ênfase ao estudo das práticas interpretativas de textos relevantes a partir da função pragmática da comunicação linguística entre falantes, tais como a leitura, o uso e a construção de tabela de dados. Foi igualmente focalizado o reconhecimento e produção das vogais longas e curtas de língua inglesa com a técnica dos sons organizados em "minimal pairs" através de vocabulário temático pertinente as aulas anteriores.

Ao longo da aula, os alunos eram requisitados a exporem opiniões acerca dos temas gerados em língua inglesa e a posicionarem-se frente aos dados propostos, tais como o valor justo dos alimentos, a importância de vocabulário para a comunicação bem sucedida, o contexto cultural da alimentação nos dias atuais, a presença do "fast food", entre outros.

Destarte, os alunos do ensino fundamental foram orientados a mobilizar conteúdos e vocabulários em língua inglesa na descrição objetiva de relações usuais entre falantes, como a relação consumidor e vendedor.

Em linhas gerais, os resultados do estágio supervisionado podem ser considerados satisfatórios. Todas as etapas e exigências do estágio foram cumpridas realizando-se a observação, colaboração e regência necessárias. A construção de parceria entre o estagiário e a professora regente foi momentosa, assim como a supervisão metodológica da professora orientadora forneceu os estímulos teóricos e humanos necessários para a continuidade proveitosa do estágio supervisionado.

Um dos pontos negativos do estágio deve-se ao fato de não haver um retorno acadêmico consolidado para a escola. O vínculo acadêmico com a escola encerra-se quando o estagiário conclui o semestre letivo até que um novo estagiário possa reiniciar outro processo. Esta fragmentação da intervenção universitária no contexto escolar transforma a escola num laboratório de observações e experiências que não retornam a escola sob forma sistematizada. Sendo assim, as escolas participantes carecem de acúmulos e sistematizações teóricas que sejam úteis para o desenvolvimento de uma prática mais significativa ao longo do tempo e que possam servir de estímulo para os futuros estagiários daquela escola.

Outro ponto passível de reavaliação é a necessidade de uma maior coerência entre os estágios anteriores e o atual. A construção de um propósito geral desde o primeiro estágio supervisionado que sirva como fio condutor capaz de guiar o estagiário em uma prática que seja acumulativa, progressiva e possa torná-lo mais consciente das suas capacidades e deficiências.

Um ponto a ser considerado é a necessidade de diluição dos estágios supervisionados de forma a consolidar a formação docente ao longo do curso e não como etapas distintas e separadas do todo.

Contudo, encontramos muito mais pontos positivos que negativos. Dentre aquelas, ressalta-se a aproximação entre a universidade e a escola por meio do estagiário. Consiste também em um momento de reflexão da prática docente que torna os profissionais mais sensíveis às demandas educacionais. O estágio supervisionado permite ao estudante de Letras tanto observar a ação pedagógica do outro, como também ser observado em seu fazer. A partir destas constatações, somos levados a concluir que o estágio supervisionado favorece enormemente a troca de experiências e saberes acumulados sem a qual o estudante universitário poderia concluir o curso sem vivenciar uma fração importante da realidade escolar. Esta inserção do estudante universitário ainda em processo de formação no contexto da escola permite reavaliar e reorientar a formação do estudante a fim de suprir as lacunas e bases de uma formação docente ainda não consolidada. Deve-se mencionar ainda que devido a supervisão do professor e a construção de parceria com o professor regente, o estudante de Letras possui uma oportunidade ímpar de superar seus receios em relação a docência, sendo um estímulo para a contínua reconfiguração de seu fazer docente. Por fim, o estágio supervisionado é capaz de mobilizar referenciais teóricos pertinentes e adequados para uma prática docente melhor embasada e mais consciente.

REFERÊNCIAS

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

HORNBY, A.S. **Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English**. 7th Ed. Oxford, OUP, 2005.

QUIRK, R.; GREENBAUM, S.; LEECH, G.; SVARTVIK, J. **A university Grammar of English**. London, Longman, 1973.

SWAN, Michael. **Practical English Usage**. p.211-212. Oxford, OUP, 2006.

APÊNDICE I – PLANO DE AULA

Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes - Departamento de Letras
Estrangeiras Modernas
Disciplina: Estágio Supervisionado VI Professora: Betania Medrado
Estudante: Carlos André Cordeiro de Oliveira Matrícula: 10713709

Lesson Plan
Tema da aula: Elementary vocabulary related to food and cookery; short and long vowels Público alvo: Estudantes do 8º Ano do Ensino Fundamental. Número de estudantes em sala: 45 Data: 31.05.2012 Breve descrição desta aula: Students are exposed to a variety of vocabulary associated with food and are taught to raise awareness of possible vowel sounds of the most common words.
Objectives
General: Identifying and pronouncing short and long vowels in food-related vocabulary Specific: - To practise simple structures like "How much" and "How many"
Content
- Reading specific food-related food - Grammar: Quick review of previous classes
Procedures
- Relaxation and inner concentration through closing learners' eye and listening only to teacher's voice recalling vocabulary already given - Observing a current piece of information (a price table of snack food) - Understanding similarities and differences in Portuguese and English - Develop specific vocabulary in the target language, putting naturally the words together - Use Vocabulary already known to start a conversation in the target situation - Writing task
Materials
- Blackboard; - Chalk; - one-page copies of an illustration



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 6

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 6

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	04
2. A ESCOLA	05
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	05
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	06
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	06
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	07
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	08
APÊNDICES	09
ANEXOS	10

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o ensino da língua estrangeira vem crescendo cada vez mais, e as escolas estão introduzindo essa segunda língua, cabe a nós futuros mediadores/repassar o conteúdo ao aluno da melhor forma, para que assim ele seja melhor assimilado e a disciplina se torne uma forma de estudo que seja vista como importante e ao mesmo tempo prazerosa e não imposta como muitos estudantes pensam. Hoje em dia com a facilidade e algumas ajudas de equipamentos modernos podemos transformar uma essa concepção de que estudar inglês seja uma tarefa enfadonha, mas sim uma oportunidade de conhecer e aprender um novo idioma e uma nova cultura.

1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Através da disciplina de Estágio Supervisionado V, conseguimos ter uma visualização de nosso trabalho em campo. Durante as aulas teóricas, nossas discussões foram de suma importância para a preparação das aulas a serem ministradas com isso, nossa experiência como professores de língua foi amplamente absorvida e repassada para “nossos” alunos de uma maneira diferenciada através de novos olhares que enxergam na licenciatura uma oportunidade de melhorar a docência, onde infelizmente ela ainda é vista com um certo esquecimento pelos governos, mas que aos poucos vem conquistando seu merecido espaço.

2. A ESCOLA

A escola utilizada como campo para o estágio supervisionada foi: Centro Estadual de Ensino – Aprendizagem Sesquicentenário – CEEEA Sesqui.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Centro Estadual de Ensino – Aprendizagem Sesquicentenário – CEEEA Sesqui, localizado no bairro Pedro Gondim foi a escola escolhida para o estágio. A turma observada foi o 8ºD no turno da tarde na segunda-feira, o horário passou por algumas modificações, mas até o término das observações ficou como duas aulas seguidas, iniciava as 15:15/16:05 – intervalo – 16:20/17:05. A escola em geral possui uma boa estrutura e conservação, os funcionários são identificados e os alunos só podem entrar fardados, a escola também conta com equipamentos para o atendimentos a alunos especiais (com limitação motora, visual, auditiva), biblioteca para consultas não apenas de inglês mas também de outras disciplinas e laboratório de informática. O livro utilizado nas aulas é o KEEP IN MIND, todos os alunos recebem o livro e só podem assistir as aulas com ele, caso o aluno esqueça de levar o livro para a aula ele recebe um bilhete onde pai/mãe ou responsável deve assinar. Além do livro a professora também leva outros materiais como, por exemplo, a utilização de “cards” (feito por ela mesma) com o tema da aula estudada, além de sempre estimular o estudo língua passando atividades em sala, em grupo ou para casa como meio de avaliação. A turma era bastante grande, cerca de 36 alunos mesmo assim a turma era considerada pela professora como uma das melhores, os exercícios aplicados eram sempre resolvidos, segundo a professora a turma estava com o conteúdo bem adiantado, sendo a primeira entre os 8º anos a terminar a disciplina, o nível de frequência era bom, em todas as aulas observadas todos os alunos estavam presentes. Por ser uma turma de 8º ano (media de idade pré – adolescente 13/14 anos) a turma era tranquila, com exceção das conversas paralelas e alguns minutos de “animação”. Não foi possível ter acesso ao PPP da escola.

2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora Tânia era quem ministrava a disciplina de inglês para a turma do 8ºD. Sua formação é superior completo em Letras (Português/Inglês). Por enquanto segunda ela apenas só a graduação, futuramente ela gostaria de começar uma pós – graduação. O tempo de docência é de 23 anos ao todo, ela ministra as aulas de Inglês para o 8º e 9º ano na segunda, quarta e sexta. A escola não possui uma coordenação específica de línguas estrangeiras, a coordenação era para todas as disciplinas em geral.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Todas as atividades observadas durante o tempo de estágio foram depois estudadas para as atividades aplicadas nas regências.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Foram observadas ao todo 28 aulas, nesse tempo conta as aulas observadas, co-participação nas atividades de classe e duas regências. Nesse tempo as atividades propostas para a classe eram diversas, utilização do quadro, o próprio livro didático, atividade extraclasse como, por exemplo, exercícios para casa ou em grupo. Todos os exercícios aplicados eram em geral bem aceitos pela turma, a escola também disponibiliza de um equipamento de áudio – visual por ventura seja necessário a aplicação de algum vídeo para complementação da aula, nos dias em que eu estava observando, porém esse recurso não foi utilizado. Em geral as aulas eram ministradas pelo método tradicional, utilizando em sua maioria giz e quadro.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Ao longo do curso diversos textos são trabalhados, durante a preparação das aulas a serem ministradas no estágio, percebemos que a parte teórica é extremamente importante, pois ela serve de base para as atividades a serem desenvolvidas em sala. Na disciplina de Estágio Supervisionado V foram estudados alguns textos que foram de grande ajuda para a preparação das aulas. Em especial um texto estudado em ES serviu de grande “guia” para desvendar múltiplas questões, (Inglês em escolas públicas NÃO funciona? Uma questão de múltiplos olhares), através dele foi possível refletir sobre a docência e a escola publica através do estágio, foi uma boa reflexão do assunto. Sem contar os textos estudados em especial nas primeiras fases do ES, o estudo do PPP foi muito importantes para uma reflexão e conhecimento de um documento que está a disposição tanto de alunos como a comunidade, mas que poucos sabem ou se interessam em conhecer a respeito. O estudo da LDB e os PCNs também foram muito importantes para o entendimento da disciplina como um todo, a parte teórica ainda é vista mesmo no final do curso, que misturada ao estágio nos proporciona uma maior segurança na hora de colocar em prática todos estes assuntos estudados, pois como professores temos que estar sempre atentos a esses documentos que servem de suporte para a área estudada.

Em geral as atividades propostas para a turma do 8º D foram todas elaboradas de acordo com as propostas apresentadas pela professora, todas as segundas-feiras eu recebia as atividades que os alunos faziam em casa para a correção, em geral a avaliação era bem simples, exercícios valendo cinco pontos, essa foi à atividade de colaboração. Durante o tempo de estágio foram ministradas duas regências, a primeira foi o primeiro contado diretamente assumindo a turma, a atividades foi planejada como uma atividade de revisão do assunto GOING TO, pois durante a semana eles teriam uma prova, a atividade foi pensada de uma determinada maneira envolvendo musica, mas no final acabou sendo bem confusa, a aula foi planejada de um jeito e acabou saindo de outro. Na segunda regência a aula foi em comparação com há primeira muito melhor, o primeiro contato já tinha sido feito e baseado nisso foi possível desenvolver uma atividade mais precisa, focando os pontos mais altos da turma, essa segunda regência foi também uma aula de revisão sobre SOME AND ANY e VOCABULÁRIO SOBRE COMIDA, a aula foi mais produtiva e mais duradoura em relação à primeira.

Em geral os resultados foram bons, ter um contato direto com uma turma real foi uma grata experiência, poder por em práticas todas as teorias estudadas em sala foi uma experiência bastante empolgante, pelo menos no meu caso, pois não leciono então com uma turma mesmo de escola este foi meu primeiro contato direto.

Os Pontos positivos foram em geral a experiência e do contato com a turma, planejar as atividades para os alunos, os pontos negativos em minha opinião foram os horários, durante as observações a turma passou por três horários diferentes, mas depois foi estabelecido o horário geminado, o que facilitou e muito, pois a turma do 8º D tinha aula na segunda e quarta, mas devido a outros compromissos eu só podia assistir às aulas de segunda-feira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Inglês em escolas públicas NÃO funciona? Uma questão de Múltiplos Olhares;
- Chapter 6 Presenting and practising language;
- [http:// www.letras.terra.com.br](http://www.letras.terra.com.br)
- <http://www.englishexperts.com.br/.../go-x-gonna-x-going-to-como-utilizar...>
- <http://www.languageandgrammar.com/.../is-it-gonna-or-goin..>
- [http:// www.brasilecola.com/ingles/going-to.htm](http://www.brasilecola.com/ingles/going-to.htm)
- www.englishexperts.com.br/2006/11/18/some-and-any/
- www.inglesonline.com.br/2009/04/16/gramatica-inglesa-some-e-any/
- www.inglesonline.com.br/exerciciosdeinglesonline/some-any1.htm

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO:

ENSINO FUNDAMENTAL	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa
PROFESSORA:	Bianca C. Leal
CARGA HORÁRIA:	50 min
PERÍODO LETIVO:	2012.1
SÉRIE:	8º ano

2. EMENTA:

Trabalhar com atividades que estimule o uso e pronúncia do "going to/gonna".

3. OBJETIVO GERAL:

Mostrar aos alunos como o going to/gonna é pronunciado, utilizando música.

4. OBJETIVO ESPECÍFICO:

Utilizando uma música e a letra os alunos irão ver e ouvir como o going to/gonna é pronunciado e utilizado para expressar algo. Serão estimulados a trabalhar em grupos e quem terminar primeiro ganha um prêmio, mas ao final todos irão receber.

5. CONTEÚDO:

Revisão do Futuro simples: going to/gonna.

6. METODOLOGIA:

- 1º Fazer uma breve revisão sobre o going to e sua variação o gonna.
- 2º Em grupos, os alunos irão receber a letra de uma música toda embaralhada, e a medida que a música tocar ele terão que colocar as partes em ordem. As partes da música que tiverem going to/gonna estarão em negrito.
- 3º Em seguida, irão escutar a música e tentar organizá-la.
- 4º Ao final da atividade receberão um pequeno prêmio.

7. RECURSOS:

Quadro, som, xerox com a letra da música e “bombons”.

8. AVALIAÇÃO:

Em casa, irão pesquisar a tradução da música e procurar outras que contenham o going to ou gonna na letra.

11. BIBLIOGRAFIA:

- [http:// www.lettras.terra.com.br](http://www.lettras.terra.com.br)
- <http://www.englishexperts.com.br/.../go-x-gonna-x-going-to-como-utilizar...>
- <http://www.languageandgrammar.com/.../is-it-gonna-or-goin..>
- [http:// www.brasilecola.com/ingles/going-to.htm](http://www.brasilecola.com/ingles/going-to.htm)

2º plano de ensino

PLANO DE ENSINO

1. IDENTIFICAÇÃO:

ENSINO FUNDAMENTAL	
DISCIPLINA:	Língua Inglesa
PROFESSORA:	Bianca C. Leal
CARGA HORÁRIA:	50 min
PERÍODO LETIVO:	2012.1
SÉRIE:	8º ano

2. EMENTA:

Processo de compreensão da língua inglesa. Proporcionar ao aluno um entendimento do idioma através do acesso a informação e compreensão do vocabulário.

3. OBJETIVO GERAL:

Proporcionar ao aluno um entendimento do assunto aplicado além de trabalhar a pronúncia correta.

4. OBJETIVO ESPECÍFICO:

Trabalhar atividades de revisão e vocabulário com os alunos.

5. CONTEÚDO:

Revisão do "Some and Any" e uma atividade de pronúncia com vocabulário de comida.

6. METODOLOGIA:

- 1° Fazer uma breve explicação do assunto lembrando os pontos importantes;
- 2° Passar uma atividade para que eles possam desenvolver em sala;
- 3° Correção da atividade;
- 4° Nos minutos finais, eles receberão uma Xerox contendo um pequeno vocabulário de alimentos, para treinarem a pronúncia.

7. RECURSOS:

Quadro, giz e Xerox.

8. AVALIAÇÃO:

Em casa, irão apenas lembrar a aula dada.

11. BIBLIOGRAFIA:

- www.englishexperts.com.br/2006/11/18/some-and-any/
- www.inglesonline.com.br/2009/04/16/gramatica-inglesa-some-e-any/
- www.inglesonline.com.br/exerciciosdeinglesonline/some-any1.htm

Exercícios com some e any –

1. We can't go out. I don't have any money.
2. We have some food in our refrigerator. We don't need to go out.
3. Here's my shampoo. Would you like some conditioner too?
4. Do we have any sugar? I need to bake a cake for dinner.
5. I'd like some coffee, please.

6. I can do this job by myself. I don't need any help.

7. - Do you have any friends in Paris?

- Yes, I know some people there.

8. Would you like some cheese with your bread?

9. I've never had any problems with this computer until today.

10. Is there any way I can help you?

Kiss the Girl

Samuel E. Wright

There you see her
Sitting there across the way
She don't got a lot to say
But there's something about her
And you don't know why
But you're dying to try
You wanna kiss the girl

Yes, you want her
Look at her, you know you do
Possible she wants you, too
There is one way to ask her
It don't take a word
Not a single word
Go on and kiss the girl
Sing with me now...

Sha-la-la-la-la-la
My, oh, my
Look like the boy too shy
Ain't gonna kiss the girl
Sha-la-la-la-la-la
Ain't that sad
Ain't it shame, too bad
He gonna miss the girl

Now's your moment
Floating in a blue lagoon

Boy, you better do it soon
No time will be better
She don't say a word
And she won't say a word
Until you kiss the girl

Sha-la-la-la-la-la
Don't be scared
You got the mood prepared
Go on and kiss the girl

Sha-la-la-la-la-la

Don't stop now
Don't try to hide it how
You wanna kiss the girl

Sha-la-la-la-la-la
Float along
And listen to the song
The song say kiss the girl
Sha-la-la-la-la-la
Music play
Do what the music say
You got to kiss the girl

You've got to kiss the girl
Why don't you kiss the girl
You gotta kiss the girl
Go on and kiss the girl

REVISÃO PARA A PROVA

1) Para expressar o Futuro uso going to + verbo principal:

Expressar ações que planeja para as suas férias:

2) Faça perguntas a um colega e responda de acordo com as informações de seu colega:

- a) What are you going to do next Friday (interrogação)
- b) What are you going to in your friends (interrogação)
- c) What are you going to buy in your father's birthday (interrogação)
- d) What are you going to travel in July (interrogação)

3) Observe o vocabulário relacionado a "gift" na pag. 47 e faça uma palavra cruzada, dez palavras de sua escolha.

4) Consultando a pag. 68 escreva o subject and object pronoun:

- a) subject pronoun
- b) object pronoun

5) Substituir os nomes pelos subjects pronoun:

- a) Eva is going to study English.
- b) Paulo is going to listen music.
- c) Pedro and Anderson are going to take the English dictionary.

6) Substitua os nomes sublinhados pelos Object Pronoun:

- a) I am going to visit Helen.
- b) We are going to give a gift to Breno.
- c) The eight grade is going to visit Alana this Saturday.

Exercises

1) Plan your week using Future with going to:

- a) Sunday
- b) Monday
- c) Tuesday
- d) Wednesday
- e) Thursday
- f) Friday
- g) Saturday

2) Answer these questions:

- a) What are you going to on Monday?
- b) What are you going to do in your vacation?

Vocabulary about Food

Milk-shake
Water [água]
Egg [ovo]
Juice [suco]
Fish [peixe]
Meat [carne]
Rice [arroz]
Ice-cream [sorvete]
Strawberry [morango]
Apple [maçã]
Potato [batata]
Bean [feijão]
Salad [salada]
Omelet [omelete]
Cheese [queijo]
Chicken [frango]
Milk [leite]
Tea [chá]
Coffee [café]
Cake [bolo]
Pie [torta]
Cookies [biscoitos]
Bread [pão]
Soup [sopa]
Cheese-cake [bolo de queijo]
Orange [laranja]
Lemon [limão]

Waffle

Pretzel

Brownie

Nuggets

Chantilly

Pizza

Chocolate



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 7

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 7**RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V**

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	04
1.1. OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	05
2. A ESCOLA.....	05
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	05
2.2. PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	06
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	07
3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	07
3.2. LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	08
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	11
APÊNDICES.....	12
ANEXOS.....	15

1. INTRODUÇÃO

Por ser uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Nº 9.394/96), o Estágio Supervisionado é disciplina obrigatória dentro da grade curricular dos cursos de Licenciatura.

Este trabalho tem por objetivo relatar a experiência de Estágio Supervisionado V e a relação entre a teoria aprendida ao longo dos semestres da graduação e como foi posta em prática durante a disciplina, além de nos impulsionar a refletir sobre nossa prática como professores de línguas estrangeiras, especificamente, língua inglesa.

Com este objetivo, dividiremos o relatório em dois capítulos: "A Escola" e "Atividades Desenvolvidas". No primeiro, faremos uma análise geral da realidade escolar que incluem a caracterização da escola onde foi realizado o estágio e um pouco do perfil do professor regente que cedeu-nos o espaço. No segundo, caracterizaremos de maneira geral as aulas de inglês observadas e faremos uma leitura crítica da prática de estágio juntamente com a autoavaliação da prática docente.

1.1. OBJETIVOS DO ESTÁGIO

É através do Estágio que o estudante irá fortalecer a relação entre teoria e prática e, no caso específico de estudantes de Licenciatura em Letras – Inglês, essa reflexão é de extrema importância para a formação enquanto professor. Com isto, o Estágio Supervisionado tem o objetivo de, através da prática, contribuir de forma positiva para a aprendizagem e formação acadêmica e profissional dos estudantes de Letras.

2. A ESCOLA

Este capítulo tem por objetivo fazer uma análise geral da realidade escolar, identificação da escola e da turma, horário em que as atividades foram realizadas e número de horas de observação, o material didático utilizado, um perfil geral dos estudantes (seus hábitos, frequência às aulas, relação com a aula de língua estrangeira) e da professora regente (formação inicial e continuada, tempo de docência).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola CEEEA Sesquicentenário, localizada na Rua Manoel Franca, s/n, Pedro Gondim, João Pessoa - PB - CEP: 58031-160 foi a instituição escolhida como colaboradora para a realização das trocas de experiências provenientes do Estágio Supervisionado V, disciplina do curso de Licenciatura em Letras – Inglês da Universidade Federal da Paraíba, com 60 horas aula, sendo 30 horas teóricas e 30 horas subdivididas em observações, colaborações e regência na escola campo sob a supervisão e orientação da professora Dra. Betânia Passos Medrado.

A turma na qual foram realizadas as práticas foi um grupo em torno de 34 alunos de Língua Inglesa do 8º Ano B do ensino fundamental. Aconteceram 7 dias de observação realizadas durante a semana, geralmente

nas sextas-feiras à tarde, totalizando 10 horas de aulas observadas (anexo I, ficha de frequência 2012.1). Quanto ao material didático, a escola adota o livro *Keep in mind*, 8º ano, de Elizabeth Young Chin e Maria Lucia Zaorob, da editora scipione e também há material didático desenvolvido pela professora regente da turma.

Quanto à relação dos alunos com a língua estrangeira, através das observações realizadas durante o período de Estágio, podemos constatar que os alunos reconhecem claramente a importância do estudo da língua inglesa nos dias atuais. Uma das alunas até comentou certa vez: "estou aprendendo inglês, pois quero fazer intercâmbio", essa consciência de que precisam do inglês dentro de um mundo globalizado já está bem presente em todos eles. Mas, por outro lado, apesar de saberem da importância, alguns deles apresentam dificuldade em gostar de aprender inglês.

Eles habitualmente chegam à escola às 13h e passam toda a tarde até o fim da última aula, às 17h50min, em se tratando de pré-adolescentes, são bem ativos e participativos durante as aulas. A frequência dos alunos é razoável, sempre há em torno de 27 alunos numa sala de 34 matriculados.

2.2. PERFIL DA PROFESSORA REGENTE

A professora Tânia é formada em Letras com habilitação em línguas Portuguesa e Inglesa e concluiu o 8º estágio do curso da Cultura Inglês. Concluiu também, em janeiro deste ano, o TTC – Teaching Training Course do CCAA. Ela já lecionava há vinte anos e tem ótima experiência Professora. Durante o período de observação, ela estava com carga horária semanal de 20 horas no Sesqui, lecionando nos oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental.

A primeira impressão, Tânia pareceu uma profissional bem responsável e atualizada (isso se refletiu através da conversa inicial que os estagiários tiveram com ela antes do início das observações). Tudo isso se confirmou com as observações que foram realizadas durante toda a

experiência de Estágio. Sempre muito atenciosa e prestativa com os estagiários e possui um ótimo gerenciamento de sala de aula.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Este capítulo tem por objetivos, primeiro: caracterizar de forma geral as aulas de língua inglesa realizadas na turma baseada no conjunto de aulas observadas, a identificação de métodos e abordagens utilizados pela professora regente, e a análise do programa de curso da disciplina observada - Língua Inglesa II. E segundo: auto-avaliação da prática docente - descrição e análise da experiência de estágio no que diz respeito às atividades de colaboração e regência, bem como dos pontos positivos e negativos (se houveram) da experiência de Estágio.

3.1. CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Com base nas observações realizadas, uma aula típica começa com um atraso habitual em torno de 10min, que é o tempo em que os adolescentes se acalmam após a troca de professores. Em seguida ela tem uma primeira conversa em que traz alguns avisos, por exemplo, algum comunicado da diretoria. Em seguida recolhe trabalhos e exercícios de casa que ela havia pedido na aula passada ao mesmo tempo em que faz a chamada.

Concluída esta etapa, ela começa a aula com uma mini-revisão da aula passada e parte para o assunto do dia, que pode ser a continuação do anterior ou um novo. Geralmente ela introduz logo a parte gramatical escrevendo no quadro e fazendo perguntas orais para eles irem interagindo com ela. A interação que prevalece é a professor-aluno. Por fim, uma atividade – ou do livro ou que ela mesma elaborou. Na maioria das aulas não há um fechamento (a sineta toca e os alunos já se agitam), e a atividade que estiver sendo desenvolvida no momento é interrompida e continuada na próxima semana.

Através das observações, foi possível perceber que as aulas se aproximam mais da abordagem gramática-tradução, pois esse é o foco maior durante as aulas: explicação de gramática e tradução/compreensão dos enunciados em inglês (decifrá-los). As atividades que ela passa para casa, pelo menos duas delas, tiveram características bem pragmáticas. Mas as aulas estão longe de uma abordagem mais comunicativa.

Quanto ao plano de curso das aulas de Inglês do Sesqui (anexo II), tem como objetivo o desenvolvimento de todas as habilidades: compreensão oral, produção oral, escrita e leitura. Quanto ao conteúdo, basicamente é seguido na ordem que o livro sugere. Isso se reflete com muita exatidão nas aulas, em que há o uso constante do livro. Apesar de o livro trazer CD incluso, ele não é utilizado em sala de aula. Durante as aulas sempre há um foco maior na leitura e na escrita.

Portanto, pode-se dizer que a língua não é trabalhada de forma isolada e fora de um contexto. Há um trabalho frequente com leitura de textos e discussões sobre gênero, *bem como atividades com propostas pragmáticas* – a língua(gem) em uso. Mas não há uma tentativa de integrar todas as habilidades, pois não há um trabalho integrado com as outras habilidades: compreensão e produção oral para o estudo eficaz da habilidade alvo (no caso, a leitura e a escrita), mas apenas atividades com foco na habilidade de leitura e escrita.

3.2. LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Foram realizadas 5 atividades de colaboração no total. A primeira foi a correção do trabalho (valia 5 pontos) que a professora Tânia recebeu dos alunos no primeiro dia de observação. Eles tinham que desenhar o quarteirão da casa deles, colocar os nomes das ruas e dos estabelecimentos e escrever em inglês a rota pra chegar a um determinado lugar perto da casa deles: uma igreja, por exemplo.

A segunda foi a correção do mini teste, que também valia 5. A nota do primeiro trabalho (sobre direções) somada a do mini-teste vale 10. Foi dado o espelho de assinaturas para anotar as notas do trabalho e mini-testes e quem não atingisse 7 faria um exercício de recuperação na próxima aula.

A terceira colaboração foi a correção do exercício de recuperação da primeira nota. Exercício de recuperação – texto pg. 34 do livro. A professora copiou no quadro o exercício de recuperação (para quem não conseguir atingir 7 na nota do trabalho sobre direções + a nota do mini-teste). Eram 5 questões, cada uma valendo 2, totalizando 10.

A quarta colaboração foi a correção de mais um trabalho, dessa vez do assunto *going to*. Esta atividade consistiu em colar imagens com alguém fazendo alguma ação e os alunos teriam que fazer uma pergunta de acordo (usando o *going to*) e responder também usando o *going to*. Em seguida eles teriam que construir o próprio horário individual semanal deles, usando o *going to*. A quinta e última colaboração foi a preparação de uma atividade para ser aplicada em sala, como o mesmo tema gramatical do futuro simples (apêndice I).

Enfim, com as colaborações, foi possível participar gradativamente de forma mais direta das atividades exercidas pela professora Tânia em sala de aula. Assim, tornou-se possível refletir não apenas através das observações, mas também preparando atividades e colaborando com tarefas que teriam um resultado prático nas aulas. Nesta última colaboração foi procurado trabalhar também com a interação aluno-aluno, em grupos.

A primeira regência foi uma aula lecionada para substituir a professora que não poderia dar aula naquele dia. Foi preparada uma dinâmica em sala para o trabalho do vocabulário *food*. O jogo consistia em eles escolherem 6 comidas da página do livro em que estávamos estudando o vocabulário *food* e então começaríamos a chamar os nomes em inglês bem alto. Quem completasse a cartela primeiro, ganharia o prêmio.

Quanto à segunda regência, no plano de aula (apêndice II) foi preparada uma aula de 45 minutos com o mesmo tema que vinha sendo trabalhado pela professora regente da turma: *going to*. Procurei começar com

uma revisão para engajar os alunos na aula, em seguida foi feito um link do tema gramatical com o vocabulário utilizando expressões do tempo futuro. Trabalhamos um pouco a pronúncia para então seguir para a atividade planejada.

Apesar das adversidades, foi possível seguir o que foi planejado, mas os resultados obtidos não foram muito satisfatórios, pois os alunos não tinham compreendido bem a atividade final, e por isso ficaram dispersos e nem todos fizeram o exercício. A experiência de regência foi muito importante para refletir sobre como o professor tem que se preparar para e saber lidar com situações adversas – sempre ter um plano B e, principalmente, ter uma boa gerência de sala de aula.

Durante a experiência de estágio não foram percebidos pontos negativos, pois até alguns acontecimentos considerados insatisfatórios (como as situações adversas durante a regência ou alguma falha de comunicação entre estagiários, professores e alunos) foram positivos para o crescimento enquanto estudante em formação profissional, portanto, algo que poderia incomodar e ser visto de maneira negativa, na realidade desde o princípio foi visto como algo positivo e estimulante ao desenvolvimento.

Quanto aos pontos positivos, esses foram vários: a reflexão sobre como a teoria poderia ser posta em prática, o aprendizado enquanto profissional, a relação constante que foi possível estabelecer entre as aulas teóricas da disciplina de Estágio V e as práticas dentro da escola, as situações adversas e insatisfatórias, que mais do que as situações satisfatórias e favoráveis, nos fazem refletir e crescer, não apenas dentro da formação acadêmica e profissional, mas também como ser humano aprendiz da vida. Enfim, houve o estímulo constante em prol da reflexão e da relação entre teoria e prática com o objetivo de atuar como profissional de línguas de forma significativa e transformadora dentro da sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acesso em: 02/12/2011.

BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

APÊNDICE I: 5ª COLABORAÇÃO

PROCEDIMENTOS
- Perguntar quem gosta de tirinhas e para eles darem exemplos das que eles conhecem. Partindo daí, mostrar nos slides algumas tirinhas (2 ou 3) e perguntar a eles quais são as principais características desse gênero. Em seguida, sistematizar isso (sobre o gênero tirinha) e familiarizá-los sobre as tirinhas de “Minduim”. - Aplicar uma atividade em grupo: dividir a sala em grupos de 4 e 3 alunos para eles analisarem uma tirinha. Primeiramente dar os quadrinhos recortados para que eles tentem achar a ordem correta. Depois disso eles irão utilizar o conhecimento adquirido no início da aula para compreender a tirinha e pegar alguns exemplos de futuro com o going to (e responder as questões norteadoras). - Fazer feedback: cada grupo irá escolher 2 pessoas para irem na frente falar para a turma sobre a análise que fizeram dos quadrinhos. - A partir dos exemplos que derem sobre o tempo verbal, explicar e aprofundar o tempo verbal futuro simples (<i>going to</i>).

Questões Norteadoras

1. Que estratégias vocês utilizaram para ordenar os quadrinhos?
2. Que personagens contracenam?
3. Você se identificou com algum deles? Se sim, como? Eles lembram alguém que você conhece?
4. Sobre o que fala a tirinha?
5. Os desenhos ajudaram a interpretar melhor o que diz a tirinha? Se sim, de que forma? Dê algum exemplo.
6. Dê exemplos de frases no tempo verbal futuro com o going to.

APÊNDICE II: PLANO DE AULA (REGÊNCIA)



Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
 Disciplina: Estágio Supervisionado V

Professora: Betânia Passos Medrado

Estudante: Luanda Figueirêdo Gomes

PLANO DE AULA
Tema da aula: Futuro com o <i>going to</i> e expressões de futuro. Duração da aula: 45 minutos. Público alvo: Estudantes do 8º ano do ensino fundamental no Sesqui. Número de estudantes em sala: em torno de 30. Data: 16.05.2012 Livro adotado: <i>Keep in Mind</i> 8º Ano, de Elizabeth Young e Maria Lucia. Editora: Scipione. Aula anterior: Conclusão da unidade 4 (food, meals and nutrition) e introdução da unidade 5 (future plans). Breve descrição da aula: Continuação da unidade 5: <i>going to</i> e algumas expressões de futuro.

OBJETIVOS
Objetivo Geral: Compreender a estrutura da língua inglesa no que diz respeito ao tempo verbal futuro com o <i>going to</i>, assim como conhecer algumas expressões de tempo em inglês no futuro. Objetivos Específicos: - Aumentar o vocabulário de expressões de futuro; - Saber falar sobre o que planeja fazer no futuro (utilizando o tempo verbal futuro com o <i>going to</i>).

CONTEÚDO
- Vocabulário: Expressões de futuro (today, tomorrow, next week, etc); - Gramática: Futuro com o <i>going to</i>.

PROCEDIMENTOS

- Perguntar “Quem lembra o que teve na última aula?!” em seguida à resposta deles ponho no quadro uma frase com o nome de alguém da turma utilizando o *going to* e pergunto a eles se lembram da estrutura (que já foi dada aula passada) e das formas contractas do verbo *to be*. 10min.
- Estabelecer um link perguntando se conhecem alguma expressão de tempo futuro. Em seguida, apresentarei o vocabulário com as expressões de tempo pedindo para 3 alunos lerem em voz alta na página 57 os exemplos que são dados. Perguntar se eles compreendem o significado de todas. Trabalhar um pouco a pronúncia (today, tomorrow, next month, tonight, etc.). 10min.
- Aplicar uma atividade em que eles irão utilizar o *going to* + expressões de tempo. Em duplas, irão criar um pequeno diálogo para saber (perguntando em inglês) o que seu parceiro irá fazer num tempo futuro. Entregarei um pedaço de papel com o exemplo e explicarei utilizando o quadro. Eles irão escolher que expressão colocar na pergunta e o que responder utilizando sempre o *going to* e a expressão de futuro. Depois disso cada um terá que escrever o que seu parceiro irá fazer. Na explicação da atividade eu falarei do *gonna* x *going to* (presente na parte “Language Corner” do livro). 15min.
- Encorajar o aluno a dar feedback (na frente da sala ou da sua carteira mesmo) para toda a turma o que seu parceiro planeja fazer. 10min.

MATERIAIS UTILIZADOS

- Quadro;
- Giz;
- Pedacos de papel;
- Livro.

SLIP OF PAPER

1. Question: What **are you going to do** tonight?
2. Answer: **I am going to read** a lot tonight.
3. **Maria is going to read** a lot tonight.

(Utilizei as cores para eles melhor identificarem a estrutura).

ANEXO I: FICHA DE FREQUÊNCIA



Universidade Federal da Paraíba
 Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
 Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
 Curso de Letras – Coordenação de Estágios Supervisionados

Ficha de Frequência – 2012.1

Estagiária: Luanda Figueirêdo Gomes			
Disciplina: Estágio Supervisionado V			
Professora: Betânia P. Medrado			
Escola: Centro Estadual Experimental de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário			
Responsável na escola: Tania Maria Pereira Fernandes			
DATA	Horário de chegada e de saída	Atividades do estagiário: • Observação (O); • Colaboração (C); • Regência (R).	Assinatura do responsável
19.03.12	14h às 16h	O	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
23.03.12	16h às 17h	O	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
24.03.12	13:45h às 14:45h	O	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
30.03.12	15:15h às 16:15h	O	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
30.03.12	21:30h às 22:30h	C	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
31.03.12	22:30h às 00:30h	C	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
01.04.12	22:30h às 23:30h	C	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
13.04.12	17h às 18h	O	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>
15.04.12	10:30h às 11:30h	C	<i>Tania Maria Pereira Fernandes</i>

DATA	Horário de chegada e de saída	Atividades do estagiário: • Observação (O); • Colaboração (C); • Regência (R).	Assinatura do responsável
20.04.12	10h às 12h	C	<i>James P. Faria</i>
20.04.12	16h às 18h	O	<i>James P. Faria</i>
30.04.12	20h às 22h	C	<i>James P. Faria</i>
02.05.12	13h45min às 14h30h	R	<i>James P. Faria</i>
11.05.12	16:20h às 17:50h	O	<i>James P. Faria</i>
23.05.12	17:05h às 17:50h	R	<i>James P. Faria</i>
06.06.12	13h às 15h	C	<i>James P. Faria</i>
10.06.12	17:30h às 18:30h	C	<i>James P. Faria</i>

ANEXO II: PLANO DO CURSO

Scope and sequence

page 8

Unit 1 Where is the National Bank? - The city page 11

Prepositional phrases: between, behind, on the corner of, across from, in front of, next to, etc.

Places in a city
Locations
Directions 13

Addresses
in different
countries 17

Listen to
people giving
destinations
and routes
and listen for
specific
information 18

Ask and give
information
about
locations and
directions 18

A city map
Article about
origin of
street names
Identify parts
of an address
Recognize
illustrative
discourse
markers 16

An informal
note
Organize
information
from general
to specific 19

The good
and bad
things about
your school
neighborhood 11

Trivia:
the most
common
street
name in
the US 15

Draw a
map of
your school
neighborhood 19

Unit 2 Is there a drugstore near here? - The neighborhood page 21

Review of
there be
affirmative
negative, yes/
no questions,
full and short
answers 24

Places in a city
Locations 23

Prepositions of
place 24

Identify the
purpose of
the speakers
listen for
specific
information 28

Talk about a
neighborhood 28

A travel guide
Recognize
references
Identify
information
from a written
text to a map 26

A paragraph
about
hometown
Organize
content in
a logical
sequence 29

Littering:
reasons and
consequences 27

A brain
teaser 23

Organize
neighborhood
cleanup 25

Review 1 page 31

Unit 3 How much is a cheeseburger? - Fast food page 33

Would like -
affirmative,
negative, yes/
no questions,
short and full
answers and
WH questions
WH word:
what 36

Prices
Fast food
items 35

Mass and unit
nouns usage
in different
contexts 37

Listen to
people
ordering food
at a burger
shop
Listen for
specific
information 39

Place and
take orders
in a burger
shop 41

A page from
a website for
kids about
prices and
value
Use verbal
and non-
verbal clues
Guess
meaning
from context 38

A menu:
Organize
information
according to
headings 40

Price versus
value 39

A fast food
joke 33

Analyze a
compare
the price
and value
of a fast food
item 41

Unit 4 How much rice would you like? - Food, meals and nutrition page 43

Would like -
yes/no and
WH questions,
short and full
answers
WH words:
how much,
how many,
determiners a,
some, any,
few, many, a
piece of, etc.

Lunch or
dinner food 45

Polite
language:
offering,
accepting and
refusing food 44

Listen to
recommendations
in a radio talk
show
Listen for
details 50

Offer and
accept or
reject food 50

An article
about the
importance
of breakfast
Activate
background
knowledge
Identify
words with
similar
meaning 48

A recipe:
Extract
information
from a text
and organize
it into a
recipe format 51

Obesity and
anorexia:
causes and
risk 49

Learn to
calculate
your BMI 49

Research
breakfast
foods around
the world 52

Review 2 page 53

I'm going to stay at home. - Future plans page 55

Listen with giving to - descriptive negative, yes/ no and WH questions. about and full answers. Word: want 58	Future time expressions 55	Pronunciation: going to vs. gonna 58	Listen to a radio announcement for a concert. Listen for specific details 52	Ask for and give information about plans for the week 63	Flier from a teen center. Check specific information. Identify cognates 60	An e-mail. Use cue words to organize content 63	Children and adolescents rights to play 55	A cartoon: no more malls 61	Carry out a poll about homework times among elementary grades 65
--	-------------------------------	--	--	---	---	---	---	-----------------------------------	---

I'm going to give her a CD. - Celebrations and gift-giving page 65

Listen with giving to WH questions. Identify words like: where, when, time, who how. Identify him. What for? 68	Gifts 67	Reading dictionary entries, words with multiple meanings 66	Listen to an announcement about a field trip. Identify what speakers say. Listen for details 72	Ask and give information about plans 73	Article about birthday celebrations in different cultures. Predict children's clues; meaning from context 70	Answer to an Internet poll. Answer questions to collect information 73	Cultural influence and identify birthday celebrations 74	A birthday cake 71	Learn about birthday celebrations in the world 73
---	----------	---	--	--	--	--	---	-----------------------	---

Review 3 page 75

What is St. Augustine like? - Cities and city problems page 77

Listen and give opinion. Use enjoy, hate, love, would prefer, need. Questions: why and why not? 80	City characteristics 79	Pronunciation: want to vs. wan'ta 82	Listen to radio interviews. Listen for specific information 84	Give and justify opinions 84	A travel guide, an encyclopedia entry and an opinion about NYC. Select appropriate types of texts. Scanning 82	An article for a teens website. Organize and justify ideas 85	Social inequality: access to goods and services in cities 77	Times: New York City and St. Augustine 78	Write a page for a travel guide, featuring a place in your state 85
---	-------------------------------	--	--	------------------------------------	---	--	---	---	--

It's very cold today. - The weather page 87

Comparative of adjectives: warmer, than, warmer, than, warmer 90	Seasons of the year weather conditions 89	False cognates: more or less vs. so so 88	Listen to the weather forecast. Get the main idea 94	Compare cities in different states or Brazil 94	Article about Fahrenheit and Celsius systems. Identify words with similar and opposite meanings 92	A paragraph Collect and organize information using a chart 95	How the climate affects us and how we affect the climate 87	A rhyme: going Celsius 93	Imagine and draw a map of the ideal place to live in 95
--	--	---	--	---	--	--	--	---------------------------------	---

Review 4 page 97



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 8

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 8**RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V**

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. A ESCOLA	05
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	05
2.2 PERFIL DOS ALUNOS	05
2.3 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE	06
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	06
3.1 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA AULA DE LÍNGUA INGLESA.....	06
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	08
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	11
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	12
APÊNDICES	13

INTRODUÇÃO

No semestre 2012.1, na Universidade Federal da Paraíba foi dada sequência ao Estágio Supervisionado V. As aulas presenciais proporcionam aos graduandos do curso de Letras uma oportunidade para refletir e discutir a atual situação do ensino de línguas estrangeiras em nosso país. Chegamos à conclusão em sala de aula que infelizmente esse ensino ainda é muito precário. Ao tomar por base os alunos do Ensino Médio, por exemplo, nós, graduandos, apontamos uma série de fatores que precisam de melhora. Podemos citar como exemplos o tempo de aula que não é longo o suficiente, a falta de material didático, a maneira tradicionalista de ensinar adotada pela maioria dos professores, e o desinteresse dos alunos.

Com o objetivo de verificar se esses pontos levantados em nossas aulas de Estágio Supervisionado são de fato fiéis à realidade, fomos observar, coparticipar, e ministrar aulas em escolas públicas do Ensino Fundamental. Como foi determinado em sala de aula, os estagiários deveriam acompanhar a mesma turma durante 30 horas/aula. A escola que escolhi para realizar esse trabalho final foi Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier. Acompanhei o trabalho da professora Geisa S. B. Ribeiro. A descrição das atividades realizadas, assim como a conclusão dessa experiência, serão detalhadas neste trabalho.

2. A ESCOLA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola onde foram realizadas as atividades de Estágio Supervisionado V foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Chico Xavier. As aulas foram observadas no período da manhã, porém em horários variados, uma vez que a escola estava em constante mudança da grade de professores. Ao final do período de estágio, foram observadas 23 horas/aula, houve 6 horas de coparticipação, e uma hora de regência, totalizando assim 30 horas/aula de atividades.

Durante as observações pôde ser constatado que apesar do investimento na construção dessa nova escola (Chico Xavier), que foi finalizada no ano de 2011, ainda há diversos pontos que precisam de melhorias. A estrutura está incompleta, pois há sala de computação, mas faltam computadores. Falta ar condicionado e/ou ventilador. Falta inclusive papel para impressoras. Chega a ser difícil de entender como que uma escola recém-construída pode ter tantos problemas. Quanto ao material didático, a escola adota o livro Link. Apesar de este livro utilizar uma abordagem comunicativa, a maneira como a professora explora o ensino da gramática ainda é tradicionalista. O livro foi o único material utilizado pela professora com fins didáticos durante o período de observação.

2.2 PERFIL DOS ALUNOS

Durante as primeiras semanas quatro turmas diferentes foram observadas. Isso ocorreu por conta de mudanças constantes no horário da escola. Quase um mês depois do início das observações, a escola resolveu esse problema. A partir de então a turma escolhida para que fossem desenvolvidas as atividades de Estágio Supervisionado V foi o 9º ano A.

A turma conta com 30 alunos matriculados, sendo 17 meninos e 13 meninas, com faixa etária de 15 anos. Apesar dos 30 matriculados, o número de alunos presentes no primeiro dia de observação foi de 19 (dez meninos e nove meninas), e nos demais dias de aula a média de presentes em sala oscilou entre 20 alunos. A turma era dividida

em dupla em grande parte das aulas já que alguns alunos não tinham o livro didático, e outros não traziam para sala (o primeiro sinal de desinteresse pela matéria).

Ficou nítida, desde as primeiras observações, a falta de vontade em aprender por parte dos alunos. Cerca de 80% dos presentes em sala não prestavam atenção à aula, e muitas vezes se ocupavam com conversas paralelas, atrapalhando assim o trabalho da professora. Apenas a minoria da turma demonstrava interesse pela aprendizagem da língua inglesa.

2.3 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora de inglês responsável pela turma do 9º ano A é Geisa Siqueira Barreto Ribeiro, que possui Licenciatura Plena e Letras - Habilitação Português/Inglês. Geisa atua na profissão de professora há 28 anos, e hoje ensina em duas escolas, em um total de oito turmas de Ensino Fundamental II. Apesar de ter lido documentos oficiais como a LDB 9.394/96 e PCN para o Ensino Fundamental II, a professora acredita que as propostas teórico-metodológicas são inviáveis na realidade em que se encontra. Geisa acredita que seria necessário aumentar o investimento financeiro na educação para solucionar problemas como falta de equipamento para dinamizar o processo ensino-aprendizagem. Ela também reforça a ideia de que seria preciso punições mais severas contra alunos que ameaçam a vida escolar, o que gera uma falta de segurança por parte dos professores para exercer a profissão.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.1 CARACTERIZAÇÃO E ANÁLISE DA AULA DE LÍNGUA INGLESA

Durante o período de observações foi possível constatar que as aulas não se diferem muito uma da outra. Os procedimentos são quase sempre os mesmos. A professora sempre se utiliza do livro para suas aulas, e nenhum material extra é apresentado. Também não é exigida dos alunos qualquer atividade extraclasse. A maioria das aulas se inicia com uma leitura de um texto encontrado no livro. Essa leitura foi realizada pela própria professora em 90% das aulas, uma vez que não havia alunos voluntários dispostos a ler. Em seguida, é realizada uma explicação do texto. A

professora tenta mostrar o significado das palavras desconhecidas dos alunos, evitando ao máximo a tradução. Porém, toda essa explicação é realizada em português. Nas aulas em que o foco principal é a gramática, a professora mantém a abordagem tradicional. As regras de um dado tópico gramatical são colocadas no quadro e são seguidas de exemplos. Logo após essa explicação, a professora escreve no quadro exercícios a serem entregues na aula seguinte. Esses exercícios sempre envolvem questões de tradução ou de preenchimento de lacunas.

Após 19 aulas observadas na turma do 9º ano A, foi identificada uma série de problemas que o professor deve lidar no cotidiano do seu trabalho. Deixando de lado as falhas de infraestrutura já citadas, o primeiro problema encontrado é o pouco tempo de aula. São 45 minutos para cada matéria, mas se for levado em conta o tempo que leva para os alunos entrarem na sala, se sentarem, para o professor fazer a chamada, e enfim começar sua aula, já foi perdido pelo menos 10 minutos de um tempo muito precioso. Isso foi observado e repetido quase todas as aulas. Restando então algo em torno de 30 a 35 minutos de aula, não há tempo suficiente para desenvolver diferentes atividades e se aprofundar em algum tema durante a mesma aula.

Outro problema encontrado está relacionado à falta de interesse da maioria dos alunos, junto a isso, a indisciplina por parte de alguns deles. Em absolutamente todas as aulas observadas, a professora teve que chamar a atenção de pelo menos um aluno, e em duas ocasiões um aluno foi pedido para se retirar da sala. Talvez uma maneira de estimular os alunos positivamente seja através de elogios. Os alunos estão acostumados a críticas e reclamações, mas quando eles fazem algo digno de elogios, a professora os faz. Em algumas aulas pude perceber que havia um aluno muito interessado e com um nível de inglês mais avançado que os demais da turma. Esse aluno se voluntariou algumas vezes para fazer leituras em voz alta, mas ao término dessas leituras a professora não dava nenhum *feedback*, nem mesmo um simples “thank you” ou “very good”. Essa importância do chamado *praising*, é compartilhada em muitos artigos que pude encontrar no site www.teachingenglish.org.uk, o qual foi recomendado no início do Estágio Supervisionado V, e um em especial escrito por Carol Read no seu blog. Outro ponto que pode levar os alunos a essa falta de motivação é o fato da professora passar a maior parte de aula parada na mesma posição. Se a professora mudasse essa postura e passasse a se movimentar em sala, e se aproximar mais dos alunos, as chances deles prestarem mais atenção poderiam aumentar consideravelmente, como recomenda Jeremy Harmer, no seu livro “How to Teach English”.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Como parte das atividades de Estágio Supervisionado V, também foi necessário coparticipar de aulas, ajudando o professor responsável pela turma. A professora Geisa, no entanto, não me designou muito trabalho, apesar de tê-la lembrado constantemente que estava disposto a ajudar na aula em diversas maneiras. Obtive um total de 6 horas de coparticipação.

Na primeira vez que pude coparticipar da aula, a professora pediu para que eu lesse os textos que se encontravam no livro, já que não havia nenhum aluno voluntário para fazer a leitura. Então procurei elevar meu tom de voz, para que pudesse ser bem ouvido por toda a turma, além de capturar mais a atenção dos alunos. Em seguida, a professora escreveu no quadro algumas questões sobre o como usar o passado simples. Fiquei encarregado então de andar pela sala monitorando os alunos. Sempre que eles encontravam alguma dificuldade no exercício eu buscava esclarecer da melhor maneira possível, explicando, citando outros exemplos, e tentando fazer com que o aluno chegasse à resposta correta, sem que eu a dissesse gratuitamente. Afinal de contas, durante todo o curso de Letras foi discutido a importância de promover a autonomia dos alunos, estimulando o aprender.

Em outra oportunidade pude ajudar a professora na correção de exercícios. Desta vez, recebi as atividades que já haviam sido concluídas e as levei para casa, onde tive tempo para corrigi-las. Como eu já estava familiarizado com a turma, e sabia onde cada aluno costumava sentar, foi possível perceber que alguns alunos que sentavam próximos um do outro obtiveram as mesmas respostas. Levei a questão à professora na aula seguinte, e ela repreendeu os alunos de forma geral, sem citar nomes específicos.

A última oportunidade que tive de coparticipar da aula foi através da elaboração de um exercício sobre adjetivos comparativos, e em seguida a correção dos mesmos (segue em anexo uma cópia dessa atividade). Após observar o estilo de exercício que a professora costumava apresentar aos alunos, optei por manter o padrão. Tomei essa decisão porque durante todos os Estágios Supervisionados, encontro professores desmotivados e sem esperança de mudanças. Alguns deles, inclusive, se queixam dessa mentalidade que vemos na universidade, na qual queremos mudar o cenário do ensino de língua inglesa, com métodos e abordagens modernas. Esses professores veem esse

espírito, muitas vezes “revolucionário”, dos estagiários como ingenuidade. Então, para não parecer como uma crítica ao método que era adotado pela professora, cheguei a conclusão que talvez fosse melhor manter seu estilo, e se um dia, quando cair sobre mim a responsabilidade de uma turma, vou buscar então, utilizar as técnicas de ensino que me agradam e me parecem ser efetivas.

Com o exercício elaborado, os alunos tiveram os últimos 15 minutos de uma aula para responder as questões. Todos terminaram dentro do tempo de aula. Em casa, pude corrigir todos os exercícios e constatei que a maioria dos alunos haviam se saído bem na atividade. Na aula seguinte, entreguei as correções à professora. Ela, então, utilizou esse exercício para revisar o assunto, que iria estar na prova. Desta forma, a professora pôde visualizar melhor onde os alunos estavam tendo mais dificuldade, no que diz respeito ao uso dos adjetivos comparativos.

Após muitas observações e coparticipações, chegou a etapa mais importante do Estágio Supervisionado V: a regência. A professora selecionou alguns capítulos do livro Link, e disse que eu poderia escolher um deles para trabalhar em sala. O capítulo que escolhi foi “Teens Have a Voice”, pois julgava que ele seria o mais apelativo para os jovens, e os alunos teriam muitas coisas para compartilhar, mantendo assim, o foco na aula.

Como é destacado no plano de aula (segue em anexo), o objetivo principal dessa aula era trabalhar a leitura e a fala dos alunos, além de promover uma interação entre eles. Outro objetivo era expandir o vocabulário dos alunos, através da leitura do texto e de exercícios. Optei por dividir a turma em duplas para a realização da primeira atividade. Prefiro que eles trabalhassem em duplas, pois acreditava que a aula poderia ficar monótona se os deixassem sós, e muito barulhenta se os dividissem em grupos. Então pedi para que fizessem uma lista com as características positivas e negativas que eles acham do Brasil. Dessa maneira faríamos um *warm-up* antes de abrir o livro, mas já entrando no tema da lição. Essa atividade também foi útil para praticar o vocabulário dos alunos. Como Scott Thornbury explica no seu livro “How to Teach Vocabulary”, listas podem ajudar os alunos a expandir o vocabulário e organizar grupo de palavras. Durante o tempo da atividade eu procurei me movimentar bastante, andando pela sala, tirando dúvidas de alunos, e tentando empolgá-los com o exercício.

Com o término dessa primeira parte da aula, pedi para que os alunos abrissem o livro para que fosse feita a leitura do texto. Um aluno se voluntariou para fazer a leitura, e quando terminou o elogiei, pois assim, acredito que ele possa se motivar a ler mais

vezes. Então, discutimos em grupo o vocabulário novo encontrado no texto. Procurei explicar utilizando exemplos, gestos, sinônimos, e evitando ao máximo recorrer à tradução.

Ao fim da aula, refleti sobre minha regência. Acredito ter alcançado os objetivos que eu tinha traçado para essa aula. Houve interação dos alunos; muitos tiveram oportunidade de descobrir novas palavras em inglês; os alunos demonstravam interesse pelo tema. Uma preocupação que eu tinha antes da aula era relacionada ao comportamento dos alunos indisciplinados, porém não houve maiores problemas com relação a isso. Acredito ter tido sucesso na escolha de dividir a sala em duplas, pois assim os alunos puderam interagir, mas com um objetivo único e traçado antes do início da atividade. Como ponto negativo da aula, eu destacaria o fato de ter esquecido de levar um marcador. Acho que poderia ter utilizado o quadro para escrever as palavras que os alunos perguntavam.

Essa oportunidade de reger uma aula no Ensino Fundamental, assim como todas as outras que regí durante os primeiros Estágios Supervisionados, me fez refletir sobre minhas preferências como professor. Posso dizer com convicção que não tenho intenção de lecionar em escolas, seja pública ou particular, do Ensino Fundamental ou Médio. Eu me sinto realizado como professor ministrando aulas para adultos. Neles, eu encontro uma vontade de aprender que me motiva cada vez mais, o que acontece com menos frequência em turmas de crianças e adolescentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Estágio Supervisionado como um todo, incluindo as atividades desenvolvidas na escola Chico Xavier e as aulas presenciais no campus da UFPB, foi muito válida e ajudou a expandir minha visão acerca da situação do ensino de língua estrangeira em escola pública em João Pessoa, melhorando assim, meu desenvolvimento como aluno graduando e futuro professor.

É indiscutível que os textos teóricos lidos no curso de Letras nos ajudam a entender melhor o ensino de língua estrangeira, e nos tornam melhores professores. Porém, eu sinto que o que mais me ajuda, e mais me ajudou nesse período em Estágio Supervisionado V, foram as discussões em sala de aula. Quando cada aluno relatava o que estava vivendo no seu estágio, ou casos de experiências pessoais no trabalho, enquanto todos os outros, ouvindo atentamente, buscavam refletir sobre como seria a melhor maneira de agir em cada situação apresentada. Acredito, assim, que os Estágios Supervisionados poderiam ser mais bem aproveitados se fosse diminuída a carga horária de aulas a serem observadas, e aumentada a de aulas presenciais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*. Longman, 1998.

THORNBURY, Scott. *How to Teach Vocabulary*. Longman, 2002.

READ, Carol. *P is for Praise*. 12/05/2012.
<http://carolread.wordpress.com/2010/09/28/p-is-for-praise>.

Plano de Aula

DADOS

Professor Leonardo L. Parisi
Início do aula: 7:45
Duração da aula: 45 minutos
Série: 9º ano A
Tema: Teens Have a Voice

Objetivos

Objetivo Geral • Trabalhar leitura e fala.
Objetivos específicos: • Fazer com que os alunos interajam entre si. • Expandir o vocabulário dos alunos.

Conteúdo

• Livro "Links".
--

Metodologia

1. Primeiro a turma será dividida em duplas, para que se possam listar qualidades do Brasil

enquanto interagem entre si. Em seguida irão dizer o que escreveram.

2. Será realizada uma leitura em voz alta com toda a turma do texto encontrado na página 59.

3. Após a leitura, discutiremos o vocabulário novo.

4. Os alunos terão de identificar as qualidades do Brasil de acordo com o texto.

5. Os alunos irão comparar se o que tinha escrito a respeito do Brasil é o mesmo que o texto menciona.

Recursos

- Livro "Links".
- Marcador e quadro branco.

COMPLETE THE SENTENCES WITH THE COMPARATIVE OF THE ADJECTIVES

1. Brazil is than Russia. (hot)
2. John is than Jim. (happy)
3. Pam's house is than Sue's house. (big)
4. A computer is than bread. (expensive)
5. The train is than the bus. (fast)
6. Russia is than Brazil. (cold)
7. Dan is than Lisa. (young)
8. Jim is than John. (sad)
9. Chemistry is than History to me. (difficult)
10. I think History is than chemistry. (easy)
11. Lisa is than Dan. (old)
12. The bus is than the train. (slow)
13. Bread is than a computer. (cheap)
14. Sue's house is than Pam's house. (small)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 9

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 9

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	06
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	08
2. A ESCOLA	09
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	10
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	10
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	11
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	11
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	11
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
APÊNDICES	20
ANEXOS	21

1. INTRODUÇÃO

1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A disciplina de estágio supervisionado é vista por diferentes perspectivas tanto por parte dos docentes como discentes. Acredito que a matéria em si contribui e muito para o desenvolvimento de um senso crítico mais aguçado e uma oportunidade de contato com situações peculiares a docentes. Com efeito, cria-se uma atmosfera muito rica e produtiva em relação a forma que o fazer pedagógico é pensado e executado em nossas escolas por esse Brasil afora. Segundo Nilvânia Damas Silva Lima e Rosane Rocha Pessoa (2010) temos a seguinte perspectiva em relação ao Estágio Supervisionado:

“O estágio supervisionado caracteriza-se como um momento de extrema importância na e para a formação do profissional docente, pois propicia, aos professores em formação que ainda não exercem a profissão, os primeiros contatos com a prática profissional, proporcionando-lhes uma visão geral dos fatores que podem influenciar o seu trabalho.” (p. 251)

Com base nas atividades de estágio, é possível formar profissionais mais bem preparados e menos chocados com a realidade enfrentada por tantos professores. É certo afirmar que a academia no geral peca na formação de seus profissionais da educação em vários aspectos. Porém, também é correto afirmar que os estágios são de grande importância para que estudantes se tornem pensadores da educação com base no que ocorre de fato nas salas de aula. Posso falar isso por experiência de sala de aula como professor e estagiário. Hoje me sinto mais bem preparado para discutir temas transversais. Vale ressaltar que tal oportunidade de contato direto com a realidade de um professor de “verdade”, me conscientizou a respeito não só do seu papel, que é de

extrema e essencial importância. Como de sua luta e persistência diária por um sonho apoiado numa esperança sólida.

2. A ESCOLA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Iniciei minha experiência de estágio com um pouco de dificuldades porque foi bem difícil encontrar uma escola que se encaixasse nos pré-requisitos da disciplina de Estágio Supervisionado. Após peregrinar por várias escolas finalmente tive sucesso na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Aníbal Moura, onde fui muito bem recebido e prontamente agendei o começo das atividades. As aulas de Inglês foram ministradas as terças e quintas das 14:00 às 18:00 hrs no período da tarde. Muito me alegrei ao saber que o professor do campo de estágio era meu conhecido, antigo companheiro durante alguns anos na UFPB. Durante o primeiro dia observei com cuidado todas as turmas, fiz anotações, conversei com alunos e troquei ideias com o professor. As listas de observação previamente preparadas foram de grande ajuda já que as anotações servem de base para reflexões mais aprofundadas a serem feitas posteriormente.

Depois de terminadas as observações, eu imediatamente iniciei as tarefas que se seguiriam de acordo com o cronograma, a saber, as colaborações com o professor. Realizei atividades de correção tanto em sala de aula como em casa, apresentei assuntos diversos aos alunos e obtive resultados interessantes relatados em diversos textos presentes no *Portfólio*.

Escolhi a turma do 9º ano para focar minhas observações- apesar de relatar experiências em outras turmas- por serem alunos mais velhos e hipoteticamente mais comportados e atentos. Embora eles não tenham preenchido todas as minhas

expectativas gostei do que vi. Muitos alunos mostram-se muito comprometidos com as atividades propostas, apesar de outros, como era de se esperar, não se comprometeram com o mesmo empenho.

As instalações da escola não são das melhores, as salas são pouco organizadas e em alguns casos até sujas. Pelo que percebi, essa situação degradante se dá por falta de zelo por parte dos alunos. A equipe de professores e funcionários é muito bem preparada na medida do possível, o cuidado com a escola em geral sempre foi latente nos meses que frequentei a instituição. É triste perceber como tal realidade se repete por tantas escolas de nosso país. Posso afirmar isso com alguma experiência, já estive em diversas escolas na grande João Pessoa e, na maioria dos casos, encontrei um quadro desfavorável para alunos desmotivados e pouco comprometidos com a própria formação. A escola, que outrora deveria ser um centro de pensadores, tornou-se lamentavelmente um depósito de indivíduos que por um lado ou fingem que aprende, ou por outro fingem que ensinam. Os professores que ainda conseguem nadar contra essa corrente tendem a ficar pelo caminho tanto por seus esforços que parecem inúteis, assim como os alunos que desistem por falta de preparação por parte dos próprios docentes.

A escola ainda conta com um depósito de livros, secretaria, quadra poliesportiva e uma espécie de área de vivência para os alunos nos fundos. A sala dos professores é pequena, porém muito aconchegante por contar com ar-condicionado e boa relação entre o quadro de professores e funcionários. Sendo assim, uma atmosfera muito agradável é criada. O material didático da disciplina de Inglês é o *Discovering English*. O material é aprovado pelo PNLD e até que é bem desenvolvido. Apesar de perceber que não se adequa com tanta precisão aos alunos, a deficiência advinda da má preparação se reflete na dificuldade encontrada pelos anos que não alcançam boa parte do que é oferecido. É muito cômodo para um docente passar exercícios em que os estudantes completam lacunas sem ao menos entenderem o enunciado. Tais práticas são vazias de sentido e propósito quando consideradas em termos práticos, culminando numa extrema estagnação intelectual de nossos jovens. Felizmente, o professor contextualiza as situações apresentadas no livro com aspectos inerentes aos discentes, clarificando o alvo e explicitando o sentido de todas as atividades apresentadas.

2.2. PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

Ao longo de todo estágio pude observar com cuidado um pouco das práticas de ensino de meu professor regente. Como relatei anteriormente, o professor possui um controle de classe impressionante frente às constantes situações de indisciplina escolar por parte dos alunos da escola. Sempre firme em suas afirmações, ele consegue manter os estudantes quietos e prestando atenção ao conteúdo que, infelizmente, é por vezes desprezado.

O professor regente possui graduação em Letras Inglês pela Universidade Federal da Paraíba, está atualmente no 6º período do curso de Turismo pela mesma instituição e ainda se encontra engajado no curso de pós-graduação em Língua, Linguagem e Literatura pelo Cintep. O professor conta com mais de quatro anos de experiência na área de ensino tendo lecionado a disciplina de Inglês em várias escolas, tanto em João Pessoa como professor do Estado, como também em Cabedelo, nesse caso pela Prefeitura. O professor trabalha por volta de 30 horas semanais somando as quatro escolas em que ele leciona.

Infelizmente a escola não conta com uma coordenação voltada para o melhoramento das práticas dos professores de Línguas estrangeiras, mas posso dizer que o professor desempenha muito bem suas atividades, tendo em vista os recursos disponíveis e as recorrentes dificuldades no relacionamento com a maioria dos estudantes.

Com base em tudo que foi trabalhado nesses meses, posso definir a relação professor estagiário como muito boa. O professor, apesar de sempre muito atarefado e apressado, contribuiu quando solicitado desde o início das atividades. Uma ressalva poderia ser no que diz respeito às atividades de colaboração, certas vezes perdi muitas oportunidades de completar a carga horária pela ausência do professor ou atividades onde colaborar era inviável. No geral, foi tudo muito proveitoso e interessante assim como nos outros estágios. É de fato uma ótima oportunidade de formar novas

perspectivas e leituras de mundo frente a tantas situações peculiares a sala de aula nas escolas da rede pública no Brasil.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DO CONJUNTO DE AULAS OBSERVADAS

Saber observar é primordial para aqueles que buscam uma vaga no campo docente. Observamos a maneira como os alunos reagem a determinados assuntos, como se relacionam com os colegas e funcionários da escola e por aí vai. Por outro lado os docentes também são muito observados pelos alunos que, por sua vez, serão amplamente influenciados por nossas ações, dedicação e comprometimento, sejam elas boas ou más. No decorrer de minhas observações não vi nada muito novo, a maioria esmagadora dos alunos é indisciplinada e descomprometida com qualquer aspecto relacionado à matéria de Inglês, afinal meu foco foi nessa disciplina. Pude perceber também que o professor se esforça para passar o conteúdo contido no livro didático para os alunos, porém nada que vá muito além de exercícios em que a leitura é enfatizada, assim como consta nos PCN's. É interessante mencionar que o professor sempre procurava contextualizar as situações com a realidade dos alunos, tirando até algumas lições de moral dos temas apresentados no livro. Ele também sempre se preocupou em desenvolver nos alunos- na medida do possível- a oralidade tão esquecida nas práticas pedagógicas em escolas públicas. Faz-se necessário lembrar que ele fora aluno do professor de Fonética e Fonologia da Língua Inglesa José Ribamar, conhecido no meio acadêmico por sua perícia nessa disciplina essencial na formação de um bom professor de Línguas.

A relação do professor regente com os alunos poderia ser definida como boa, eles respeitavam a sua presença e realizavam as atividades proposta tanto por mim

como pelo professor. E, tocante a métodos de ensino, eu diria que o professor utilizar muito o método gramático-tradução em parceria com a abordagem comunicativa. É importante observar que as aulas se resumiam a uma explanação dialogada com os estudantes, logo após se seguia a realização dos exercícios proposta pelo livro com uma correção posterior. Quando cito a abordagem comunicativa não enfatizo o caráter mais específico dela, mas me refiro as constantes tentativas do professor em comunicar as atividades na língua alvo, tornando, de alguma forma, a aula um pouco mais fluída e natural.

Tendo em vista como se davam as aulas, o comportamento dos alunos na escola e comprometimento com a disciplina, é fácil perceber a falta de qualquer projeto de extensão ou extraclasse. Acredito que a possibilidade de tal projeto se concretizar é remota, visto que disciplinas tidas como “mais importantes” não possuem esse projetos. Se pudesse citar algo dessa natureza na escola, diria que se encontra na disciplina de Biologia. O professor da matéria costuma trazer animais para sala e ainda promove excursões. Ouvi certa vez planos da construção de um laboratório, que imagine, seria feito com recursos do professor! No geral não fiquei ciente a respeito planos específicos nessa área na disciplina de Inglês no período em que estagiei.

Outro aspecto interessante era a falta de um programa de curso na disciplina de Inglês. O professor informou-me que segue um fluxograma decido por ele na preparação das aulas e direcionamento de conteúdos.

3.2. LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

No papel de estagiário, pude contribuir com atividades, aulas, correções, dicas entre outros aspectos diversos. O professor regente por outro lado me deu dicas, propôs estratégias e sempre me apoiou com o *classroom management* durante esses meses de estágio na escola.

De maneira geral a experiência foi bem interessante, como foi dito anteriormente, os alunos que participam de maneira significativa das cadeiras de Estágios Supervisionado entrarão no mercado de trabalho muito mais conscientes do que significa ser professor. É interessante salientar também as diversas conversas e troca de ideias realizadas com os alunos no campo de estágio. Lembro conversar por longos períodos com alguns grupos de alunos sobre a própria experiência de estágio e suas implicações. Alguns deles se mostraram muito interessados no meu trabalho e comentaram a respeito de informações interessantíssimas. Pude inquiri-los a respeito de seus interesses e expectativas em relação a disciplina e um possível futuro acadêmico. A maioria não tem ambições focadas num curso superior, e em relação a disciplina, relataram não entenderem o porquê do estudo de uma Língua Estrangeira se eles provavelmente nunca deixariam o Brasil. Lembrei-lhes que aprender uma língua é primordial para o desenvolvimento intelectual e profissional hoje em dia. Além do mais, o contato com outra cultura propicia novas perspectivas e leituras do mundo ao nosso redor como um todo, uma visão holística. ✓

No tocante ao meu desempenho diria que foi regular, não pude aproveitar ao máximo tudo que poderia ter aproveitado visto que me encontrava muito atarefado com tarefas do dia-a-dia de um estudante de Letras em busca mais oportunidades. No entanto pude tirar boas lições de tudo que pude realizar como dicas de *classroom management*, envolvimento com os alunos, novas perspectivas sobre a visão dos discentes em relação a disciplina de Inglês, dificuldades enfrentadas tantos por professores como discentes entre tantas outras coisas. O estágio fora de fato algo marcante e que certamente contribuirá em situações de ensino ou discussão do que é ser professor e suas implicações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Ingles/artigos/nilvaniarosane.pdf Acessado em 25/10/2012

APÊNDICES

Plano de Aula- Caso Possessivo(Possessive Case/ Genitive Case)

Professor: Rodolfo Pires

Série: 9º

23/ 05/ 2012

Tempo necessário: 45 minutos

- **Objetivo Geral:** Desenvolver nos alunos a habilidade de reconhecer o caso possessivo (Genitive Case)
- **Objetivo Específico:** Desenvolver nos alunos a habilidade de identificarem e utilizarem o caso possessivo (Genitive Case) em situações necessárias.
- **Conteúdos:** O caso possessivo (Genitive Case)
- **Metodologia:** Aula expositiva acerca da utilização do Caso Possessivo. Apresentação de exemplos e exercícios práticos através da Unidade II-d do livro didático *New English File Elementary*. Também será utilizado uma lista com exemplos e situações de uma site da internet como apoio para explanação.
- **Recursos:**
 - Quadro branco/preto
 - caneta/Giz
 - Cópias do Livro didático/ Exemplos Ilustrativos (Internet)
- **Avaliação:** Através de um exercício abordando as diversas situações de utilização do “Caso Possessivo”. Os alunos deverão identificar e se utilizar do assunto em situações contextualizadas como a própria sala de aula.
- **Bibliografia:** *New English File Elementary- Student's book Unid. II- D*
http://www.uff.br/peteconomia/pages/utilidades/apostilas/idiomas/ingles/ingles_001/genitive_case.pdf Acessado em 23 de Maio de 2012

Plano de Aula- Presente Contínuo (Present Continuous Tense)

Série: 9º

23/ 05/ 2012

Tempo necessário: 45 minutos

- **Objetivo Geral:** Desenvolver nos alunos a habilidade de reconhecer o “*Present Continuous Tense*” (Presente Contínuo)
- **Objetivo Específico:** Desenvolver nos alunos a habilidade de identificarem e utilizarem “*Present Continuous Tense*” (Presente Contínuo)
- **Conteúdos:** “*Present Continuous Tense*” (Presente Contínuo) (I’m doing/ He’s eating/ She is having..)
- **Metodologia:** Aula expositiva acerca da utilização do tempo verbal “*Present Continuous*” (Presente Contínuo).
-Apresentação de exemplos e exercícios práticos para compreensão através da Unidade I do livro *English Grammar In Use*(Unit I p.2, 3) (*Raymond Murphy*) e do livro didático *New English File Elementary*. (p.68, 69,128, 132)
- **Recursos:** Quadro branco/preto, caneta, giz, Livros didático
- **Avaliação:** Através de um exercício prático proposto logo após a explanação do assunto. Os alunos deverão identificar e utilizar-se do “*Present Continuous*” (Presente Contínuo)
- **Bibliografia:** *English Grammar In Use: A self-study reference and practice book for intermediate students* - Cambridge University Press(*Raymond Murphy*)
New English File Elementary: Student's Book - Oxford University Press
(*Clive Oxenden, Christina Latham-Koenig and Paul Seligson*)

Plano de Aula- Simple Future Tense

Série: 9º Ano

Tempo necessário: 45 minutos

- Objetivo Geral: Desenvolver nos alunos a habilidade de reconhecer o “Futuro Simples”(Simple Future Tense) em Inglês.
- Objetivo Específico: Desenvolver nos alunos a habilidade de identificarem e utilizarem o “Futuro Simples com Will” (Simple Future Tense) em situações necessárias.
- Conteúdos: Futuro Simples (Simple Future Tense) Subject+ will+ verb
- Metodologia: Aula expositiva acerca da utilização do futuro simples na Língua Inglesa. A apresentação se dará por meio de exemplos e exercícios práticos através da Unidade do livro *Discovering English*.
- Recursos: Quadro branco/preto, caneta, giz, livro didático, Xerox .
- Avaliação: Por meio de um exercício proposto no quadro ou no Próprio Livro Didático a título de checagem de aprendizagem.
- Bibliografia: (Incluirei na versão impressa no portfólio, não pude levar o livro para casa)

ANEXOS



UNIT 04

Countries and nationalities

Match



Ronaldinho Gaúcho



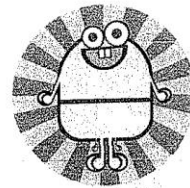
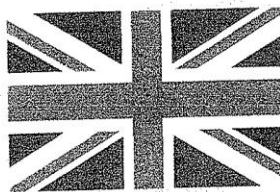
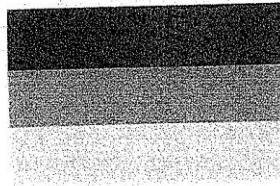
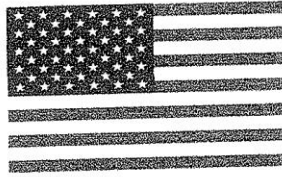
Queen Elizabeth



Michael Schumacher



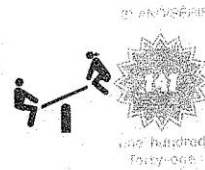
Michael Jordan



**YELLOW
PAGES**



BONUS EXERCISES



Research and write the name of:

a. One celebrity from the United States.
Um exemplo de celebridade dos Estados Unidos

Resposta: _____

b. Two celebrities from England.
Dois exemplos de celebridades

Resposta: _____

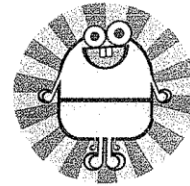
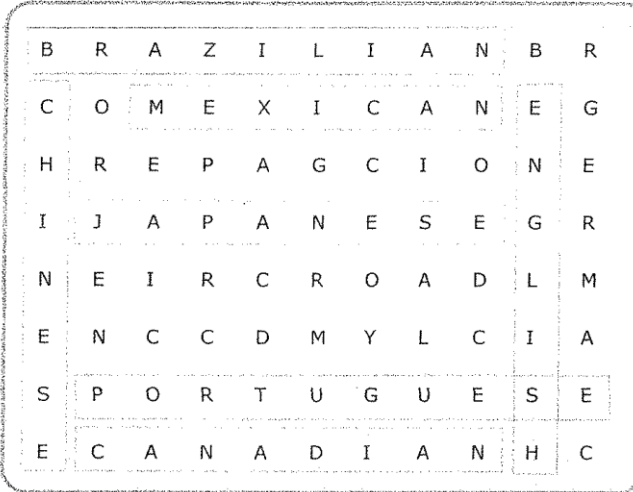
Write: **Brazil/United States/England** after each city.
Escreva: Brasil/Estados Unidos/Inglaterra depois de cada cidade

a. Miami

b. Campinas

c. Manchester

Wordhunt. Find seven nationalities.
Caça palavras. Encontre sete nacionalidades



**YELLOW
PAGES**



BONUS EXERCISES

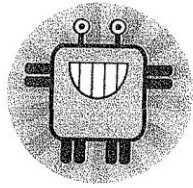


Paulo Santos

London



4 ANOS

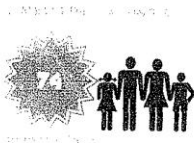


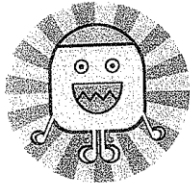
GRAMMAR

Veremos aqui os números na forma cardinal. Eles são importantes, pois estão presentes na maioria das situações de nossa vida.

Cardinal numbers

1 ONE	2 TWO	3 THREE	4 FOUR
5 FIVE	6 SIX	7 SEVEN	8 EIGHT
9 NINE	10 TEN	11 ELEVEN	12 TWELVE
13 THIRTEEN	14 FOURTEEN	15 FIFTEEN	16 SIXTEEN
17 SEVENTEEN	18 EIGHTEEN	19 NINETEEN	20 TWENTY
21 TWENTY-ONE	22 TWENTY-TWO	23 TWENTY-THREE	24 TWENTY-FOUR
25 TWENTY-FIVE	26 TWENTY-SIX	27 TWENTY-SEVEN	28 TWENTY-EIGHT





FUNNY SECTION

Wordsearch

Find and circle the capitalized words in the text below. They are hidden in the word grid, and may go backwards, forwards, upwards, downwards or may even run diagonally across.

Gisele Bündchen

Gisele Caroline Bündchen was born in HORIZONTINA, Rio Grande do Sul, Brazil, on July 20, 1980. She was discovered at the age of 10, while eating a Big Mac. LATER, she entered the Elite MODEL competition and came fourth. Her PERFECT and sculptured body and BEAUTY made her change the FASHION world forever. A simple WOMAN, who likes simple things, GISELE is known for being the greatest, NEWEST supermodel, NICKNAMED "The Body".

Gisele stands TALL at 1m 80cm (5'11"), with dark blue eyes, a freckled FACE and wavy brown hair. And what is surprising is that she keeps all this elegance eating sweet POPCORN, candy and McDonald's SUNDAES.

Her best FRIEND? It seems to be her dog Vida. Her ROMANTIC partners? Maybe Scott Barnhill, João Paulo Diniz, Josh Hartnett... but who seems to be The One is LEONARDO DiCaprio. People say that they broke up... Do you BELIEVE it?

More than a SUPERMODEL, Gisele has become a superstar. The film "Taxi", an ACTION comedy, brings to the MOVIES a Gisele never seen before. Considered by Pat COLLINS (WWOR-TV) "the year's funniest high-speed COMEDY", in "Taxi", Gisele plays the leader of a GANG of gorgeous female bank ROBBERS who are currently on the LOOSE in Manhattan. A non-stop action comedy whose TAGLINE is "She's armed... but she's dangerous." Who's DANGEROUS? Gisele, of course!



Reprodução

8º ANO/SÉRIE



one hundred
and fifty-eight





UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 10

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 10

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	06
2. A ESCOLA	07
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	07
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	08
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	09
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	09
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	10
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	12
APÊNDICES	13

INTRODUÇÃO

A disciplina de Estágio Supervisionado se configura como sendo de extrema importância para o docente em formação. Esta assume uma posição de destaque nos cursos de Licenciatura por se tratar de um elo conciliatório entre as disciplinas teóricas e a prática docente. Os alunos de cursos de Licenciatura que não atuam no ensino possuem conhecimentos escassos da realidade escolar. Ao se amparar o estágio com a fundamentação teórica, é possível propiciar aos futuros professores um conhecimento mais objetivo das situações ocorridas em sala de aula e, também, uma maior preparação para o aluno intervir na realidade que o cerca. Isso obviamente não garante uma preparação perfeita para a profissão de professor, mas definitivamente traz para o aluno informações importantes sobre o que é ensinar, as dificuldades do ensino, quem são os alunos e suas diferentes realidades, entre outras informações.

O estágio, no entanto, não pode ser considerado como algo meramente técnico. É nessa fase que é preciso desenvolver a capacidade de reflexão do futuro professor. A reflexão, no caso, da sua própria prática. O estágio deve se caracterizar não por somente se ensinar "modos de fazer" aliados à situações reais, mas, também, exercitar esse olhar crítico desde o início da carreira e, se certificar pela escolha da profissão. Segundo Freire (1997), "é pensando criticamente a prática de hoje que se pode melhorar a próxima prática."

No Estágio Supervisionado, é possível fazer a transição de aluno para professor e descobrir essa nova identidade. O estágio, então, pode ser admitido como uma "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional" (PIMENTA, 2004, p.99). É necessário estar de olhos abertos para os problemas que surgirem e recorrer à teoria, aos professores mais experientes e ao supervisor de estágio. O estágio, enfim, possibilita ao estagiário uma postura mais crítica, desperta o pesquisador que existe no professor reflexivo e que, se não estimulada, torna-se um professor meramente técnico e apagado no tempo, que não questiona a própria realidade que o cerca.

Considerando o exposto, este relatório busca evidenciar a contribuição do Estágio Supervisionado para a formação docente, enfatizando a importância da reflexão. O trabalho divide-se em 3 capítulos. No primeiro, discutiremos os objetivos do estágio supervisionado e brevemente refletiremos sobre o ensino de língua inglesa no Brasil. No segundo capítulo, caracterizaremos a escola onde o estágio foi realizado e traçaremos um perfil do professor regente. No terceiro e último capítulo, caracterizaremos a aula de língua estrangeira e apresentamos uma auto-avaliação da prática docente.

1.1 Reflexões sobre ensino de língua inglesa no Brasil

A importância de se aprender uma língua estrangeira é quase um consenso. Atribui-se a ela a relevância de inserir o indivíduo que a aprende num contexto mundial, aprendendo a entender a si mesmo e a respeitar as diferenças a partir do contato com outras culturas. No que se refere ao mercado de trabalho, quem não domina o inglês, mais especificamente, está sendo excluído desse mundo competitivo. No entanto, o ensino de línguas das escolas do Brasil atualmente se mostra deficiente. Quando se pensa em língua numa perspectiva mais comunicativa e considerando a língua como um todo integrado, como aquele em que Brown (2001) argumenta que a leitura não existe separada da escrita ou o ouvir não existe separado do falar, o inglês ensinado nas escolas do Brasil agora parece se afastar desta, já que foca somente a leitura.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999, não se propõe uma abordagem ou metodologia específica para o ensino de línguas, mas se sugere demasiada importância no desenvolvimento de leitura. Sob um ponto de vista prático, essa ênfase é largamente compreensível ao nos depararmos com as condições de sala de aula: carga horária muito reduzida em comparação a de outras matérias, salas de aula superlotadas, professores que frequentemente não são capazes de falar a língua que lecionam, material didático que se resume a um livro didático e quadro negro são uma constante no cenário de línguas estrangeiras nas escolas. Soma-se a isso, o fato de muitos exames de admissão em universidades, o famoso vestibular, exigirem somente a habilidade de leitura. Essa ineficiência abriu espaço então, para os cursos livres de idiomas e a uma enorme "proliferação dos cursos comerciais operando em redes de franquias" (Schütz, 1999).

2 Caracterização da Escola

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré é um estabelecimento de ensino mantido pela rede estadual, localizada na Rua Matos Cardoso, s/n no bairro Castelo Branco em João Pessoa - Paraíba, criada através do Decreto nº 5.047 de 16 de julho de 1970. A escola possui computadores, uma quadra esportiva, mas não uma biblioteca. As atividades de observação, regência e colaboração foram realizadas no turno da manhã, todas as segundas-feiras, das 08h30min às 10 horas. Foi realizado um total de 13,5 de observação mais 3 horas de regência e mais 3 horas de colaboração. Além das horas dedicadas às elaborações das regências mencionadas anteriormente e à correção de provas, totalizando 25 horas. A professora regente utiliza textos que ela traz de fontes diversas e os transcreve no quadro negro. Algumas vezes, ela seleciona textos tirados do livro adotado pela escola, mas os alunos no momento de realização do estágio ainda não o possuíam. A professora regente, então, escrevia no quadro atividades e questões de interpretação de texto ou exercícios de tradução de palavras isoladas.

Num total de 30 alunos, quase sempre a sala não estava presente em sua totalidade. Muitos faltavam, mas ainda assim durante a aula, os alunos eram solícitos e copiavam o que estava no quadro. Depois, pude constatar que alguns destes alunos frequentavam curso de idiomas mostrando um conhecimento linguístico no que se refere à tradução e pronúncia. A professora tinha uma relação bem próxima dos alunos diferentemente de outra turma em que pude observá-la onde se pode uma relação um tanto distante e tensa. Os alunos da turma mencionada anteriormente conversavam de forma controlada, respeitando os momentos de silêncio requisitados pela professora. Pude concluir que o ensino de inglês que estes alunos mais tiveram contato durante a vida estudantil, é de um ensino mais preocupado com estrutura e tradução, não focalizado no "falar" inglês.

2.1 Perfil do professor regente

Quanto ao perfil da professora-regente, pude obter poucas informações. A professora questionada sobre se tinha acesso à formação inicial e continuada, a mesma afirmou brevemente que sim. A professora ainda trabalha num regime de 36 horas semanais, e possui experiência de 10 anos no ensino. No que concerne a existência de uma Coordenação de Línguas Estrangeiras na Escola Almirante Tamandaré, a professora afirmou não haver tal coordenação na escola mencionada anteriormente.

3 Caracterização da aula de língua estrangeira

Foi realizado um total de 13,5 de observação mais 3 horas de regência e mais 3 horas de colaboração. A partir das observações realizadas, pude observar que a metodologia empregada pela professora regente baseia-se principalmente no método de gramática e tradução, partindo sempre das regras gramaticais e de exercícios de tradução. A professora durante todo período de observação baseava sua aula em exercícios tirados do livro adotado pela escola e que os alunos ainda não possuíam, e em exercícios tirados de outros livros de gramática. A aula sempre começava com a professora de costas para os seus alunos, os primeiros 45 minutos eram quase sempre utilizados para escrever os exercícios no quadro negro e depois os alunos tinham de responder. Quase sempre, os exercícios valiam um ponto ou dois para a avaliação bimestral. Os exercícios se baseavam nos tempos verbais estudados então. Primeiramente, a professora expunha todas as regras gramaticais do tempo verbal estudado, dava um tempo para os alunos copiarem, enquanto isso, a professora fazia uma chamada ou corrigia exercícios anteriores.

Em relação ao inglês falado, a aula baseava-se basicamente em leitura e exercícios, nunca em produção oral ou mesmo auditiva (listening). A professora não lia em voz alta ou mesmo pedia aos alunos que lessem os textos transcritos no quadro, ou seja, durante as aulas os alunos acesso ao inglês falado ou num contexto mais autêntico e natural.

A professora raramente circulava entre os alunos para verificar se os alunos compreendiam o que era exigido nos exercícios, e para os exercícios de tradução, dicionários não eram oferecidos. Muitos alunos confiavam seus trabalhos a uma participação de outros alunos em seus grupos com a intenção de terminar os exercícios. Alguns dessas tarefas de tradução eram um tanto, a meu ver, complicadas. Visto que em algumas atividades ela pedia a tradução de *get* e *reach*, ora, *get* tem milhões de significados e *reach* pode ser entendido entre um deles. Muitas vezes, vi refletir naqueles alunos uma vontade de falar inglês como a representada no texto "Narrativa 14", onde um ex-aluno de escolas públicas relata sua experiência em *não* aprender inglês na escola

pública e de tentar mudar essa realidade a partir de sua própria encontrada função de professor, agora pós-graduado em Letras-ingles.

3.1 Leitura crítica da experiência de Estágio e auto-avaliação da prática docente.

Partindo do texto "Narrativa 14" que já tinha lido no Estágio IV e de minhas próprias experiências, eu quis tentar durante a minha primeira regência dar uma aula mais comunicativa, queria dizer que era possível sim ensinar inglês na escola pública. Reconheço sim, que em algumas turmas é mais difícil e praticamente impossível realizar isso, já que fatores que ultrapassam os limites da escola fazem-se presentes na sala de aula. Realizei o estágio junto a um colega de graduação e dividimos os 90 minutos de aula entre os dois. A primeira parte ficou com meu colega e a segunda comigo. Ele não se mostrou preocupado com pronúncia, fez alguns exercícios, atividades que também fiz de maneira mais estrutural e controlada (vide apêndice B) e utilizou português o tempo todo. Eu já comecei minha aula em inglês e acho que foi meio invasivo ter começado assim, mas consegui chamar a atenção dos alunos. Primeiramente, fiz um exercício bastante estruturalista, com o *present perfect* e depois trouxe uma letra de música (vide apêndice C) para eles completarem com os as palavras utilizadas no exercício que tinha feito anteriormente. No fim, fiz um *hot potato*, que de certa forma, fugiu ao meu controle. No fim dessa aula, consegui atingir meus objetivos parcialmente. Digo isso por, pelo próprio planejamento (vide apêndice A), não ter feito uma conexão e *linking* entre as atividades de maneira mais eficaz. Outra coisa que atrapalhou para o desenvolvimento da aula foi as instruções. Enquanto uma parte dos alunos entendia o que devia fazer, outra parecia não entender. E no momento, fiquei sem atingir a todos eficientemente. Mas no geral, saí daquela aula com uma sensação boa, no sentido de que, mesmo que minimamente, pude dá-los outra visão do que é uma aula de língua estrangeira de um diferente contexto. Depois de algumas de outros dias em observação, eu juntamente do meu colega tivemos a oportunidade de regermos outra aula, já que a professora

faltou e fomos avisados em cima da hora. Conseguimos contata-la e sob sua orientação fizemos um exercício de *presente perfect* bastante estrutural com o intuito de fazê-los obter um ponto para a próxima avaliação através da feitura do mesmo.

Em relação a co-participação, se baseou basicamente em aplicar provas e responder as dúvidas dos alunos durante a aplicação dessas provas. Em outros momentos, levamos as provas aplicadas para corrigir em casa, o que mostrou-se interessante no ponto de vista de que, pude ver como a prova foi elaborada e o que era esperado dos alunos do 9º ano do ensino fundamental daquele estabelecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª série*.

Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 16 de outubro de 2012

BROWN, H.D. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

PIMENTA, S.G. (org) *O estágio e a docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHUTZ, Ricardo. *English Made in Brazil*. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-perg9.html#284>. Acesso em: 16 de outubro de 2012.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas
Disciplina: Estágio V
Professora: Betânia Medrado
Dupla: Jade Borges e Ramon Guedes

PLANO DE AULA

Público – Alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Almirante Tamandaré

Objetivo Geral – Usar corretamente as formas verbais do *present perfect*.

Objetivos Específicos – Empregar as formas verbais do *present perfect* em discursos do cotidiano, ampliar vocabulário.

Conteúdo – Formas verbais do *present perfect*, ampliação de vocabulário, leitura de letra de música.

Procedimentos

1º Trechos de Biografia

2º Explicação Teórica

3º Comic Strips (mostrando a diferença entre o *present perfect* e o *simple past*)

4º Slips com verbos no *infinitive*, *past simple* e *participle* (os alunos devem ir ao quadro e colar os verbos na coluna apropriada)

5º Letra de música (os alunos ouvem a música e preenchem os gaps de acordo com os verbos expostos no quadro)

6º Discussão sobre as formas verbais empregadas no texto

7º Hot Potato

8º Handout de revisão (os alunos respondem a um exercício de revisão)

APÊNDICE B – EXERCÍCIO SOBRE PRESENT PERFECT

Student _____

Present Perfect Exercises

The *Present Perfect* tense describes actions that started in the past and continue into the present.

We form the *Present Perfect* with have/has + _____

Complete the sentences using the Present Perfect.

1. "Can I have this newspaper?" "Yes, I _____ with it. (finish)"
2. I _____ some new shoes. Do you want to see them? (buy)
3. Sue is having a party tonight. She _____ a lot of people. (invite)
4. Jay, I'm looking for my newspaper. _____ it? (you, see)
5. No, _____ (I, not).
6. _____ anyone run so fast! (I, not, see)
7. _____ a teacher for 2 years. (be, Maria)

Student _____

Present Perfect Exercises

The *Present Perfect* tense describes actions that started in the past and continue into the present.

We form the *Present Perfect* with have/has + _____

Complete the sentences using the Present Perfect.

1. "Can I have this newspaper?" "Yes, I _____ with it. (finish)"
2. I _____ some new shoes. Do you want to see them? (buy)
3. Sue is having a party tonight. She _____ a lot of people. (invite)
4. Jay, I'm looking for my newspaper. _____ it? (you, see)
5. No, _____ (I, not).
6. _____ anyone run so fast! (I, not, see)
7. _____ a teacher for 2 years. (be, Maria)

APÊNDICE C – LETRA DE MÚSICA PARA COMPLETAR AS LACUNAS

I Still Haven't Found What I'm Looking For

U2

Composição: Bono Vox / The Edge / Adam Clayton / Larry Mullen Jr

Fill in the blanks using the verbs given at the board

I have _____ the highest mountains

I have _____ through the fields

Only to be with you (2x)

I have _____ I have _____

I have _____

These city walls(2x)

Only to be with you

(2x)

But I still haven't _____ What I'm looking for

I have _____ honey lips

_____ the healing in her fingertips

It _____ like fire

This burning desire

I have _____ with the tongue of angels

I have _____ the hand of the devil

It was warm in the night

I was cold as a stone

(2x)

But I still haven't found

What I'm looking for

I believe in the Kingdom Come

Then all the colors will

Bleed into one

But yes I'm still running

You _____ the bonds and you _____

the chains

You _____ the cross

And all my shame (x2)

You know I believe it

(4x)

But I still haven't found

What I'm looking for



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 11

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 11

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	05
2. A ESCOLA	06
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	07
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	08
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	09
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	09
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	11
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	13
APÊNDICES	14
ANEXOS	16

INTRODUÇÃO

O seguinte documento tem como finalidade retratar e avaliar a experiência em sala de aula por meio do estágio supervisionado numa escola estadual, referente ao ensino fundamental. O estágio sendo uma forma de preparação e reflexão para futuro professor de língua em relação ao alunado e ao meio de trabalho.

OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Me fica sempre a impressão que o ensino de língua nas escolas tem sido de certa forma, deixado de lado em detrimento de matérias como matemática, português, história e geografia, que são tidas com mais seriedade pela escola e também pelo aluno. O mesmo acredita que a língua estrangeira não terá uso em sua vida, diferentemente dos estudos convencionais. Diferentemente das pessoas que se veem com mais recursos, a grande maioria dos alunos não demonstraram muito apresso ao desempenho da língua inglesa.

É preciso que se destaque a importância de uma segunda língua na vida desses alunos e seja demonstrado o uso desta língua no dia-a-dia por iniciativa do professor e também o incentivo da escola por meio do acesso a meios de pesquisa como a internet, o uso de áudio da sala de aula, e outros recursos que ainda não existem numa grande parcela das escolas estaduais.

É interessante a reflexão do estagiário para a melhoria do ensino da língua inglesa no seu futuro ambiente de trabalho e seu futuro alunado do ensino fundamental.

A ESCOLA

O estágio supervisionado em questão foi realizado na escola estadual de Ensino Fundamental ALMIRANTE TAMANDARÉ.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A turma trabalhada foi uma turma do 6º ano A ,manhã , na escola Amirante Tamandaré de ensino fundamental. O horário das aulas de inglês eram ministrados entre 7:00 e 8:30 às quartas-feiras, compreendendo no total 24 horas de análise incluindo uma regência de aproximadamente 1 hora.

As instalações da escola aonde acontecem as aulas de inglês só compreendem o espaço da sala de aula , que é simples e conta apenas com um quadro que é metade giz de cera e metade caneta, sendo que a parte para a escrita de caneta está muito desgastada. Não há na escola nenhuma instalação própria para o estudo da língua inglesa como biblioteca ou laboratório de informática, no entanto, há uma sala de vídeo aonde é possível que haja a exibição de filmes para que aconteça o encorajamento para os alunos aprenderem o inglês

O material didático infelizmente não foi distribuído aos alunos pois até a data avaliada não havia chegado o número suficiente de livros, só metade. Por isto, a direção da escola resolveu por bem esperar que chegassem todos para que distribuíssem e não houvesse nenhuma diferenciação entre os alunos. O nome do material utilizado pela professora é "Discoreving English" da editora - Construir, o livro é específico para a série

Os alunos da turma observada tem comportamento positivo se comparado a outros alunos da mesma escola. Os alunos se mostram solícitos quanto a professora e os mesmos não podem ser considerados desleixados. Acredito que seja necessário um pouco mais de incentivo à prática do inglês por parte da professora regente. Acredito que por causa da faixa etária os alunos precisem de aulas mais enérgicas. A ausência do livro didático com os alunos agrava a situação de aprendizado, uma vez que eles apenas podem ter acesso ao conteúdo após a professora ter copiado algo no quadro.

PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora regente foi graduada em Letras com habilitação dupla (Inglês e Português) pela Universidade Federal da Paraíba, no ano de 2002 e na presente data a mesma conta 10 anos na profissão de professora de inglês, sendo que está há apenas 3 anos na escola aonde foi feito o estágio. O material utilizado pela mesma se chama "Discovering English" da autora Maria de Melo da editora Construir. A carga horária da professora equivale há 36 hora/aula semanais.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

A professora regente observada começa sempre as aulas recolhendo atividades anteriores dos alunos, de modo que cada um tem a oportunidade de mostrar suas dúvidas e dificuldades e esclarecer o motivo da não realização da tarefa, caso isso ocorra. Após o recolhimento das atividades acontece a correção e então, na maioria das vezes se inicia um assunto novo.

Levando em consideração que nenhum dos alunos tem acesso ao livro, a professora sempre tem que copiar a explicação e a atividade no quadro para que então os alunos copiem e façam os exercícios propostos então, eu acredito que a demora na administração dos conteúdos e a eficácia ou a falha na aprendizagem estão estritamente conectadas a este fator.

A prática relacionada ao dia-a-dia como professor requer muita motivação a cada aula dada e também um ambiente propício ao aprendizado do assunto. Há empecilhos na escola avaliada que são, na minha opinião, determinantes no aprendizado ou na ausência deste. Em alguns dias de observação, houve chuva e os alunos tiveram que assistir aula com o piso molhado e no escuro pois houve um defeito na iluminação da escola. Também não há sistema de ventilação nem refrigeração na sala de aula, o que "obriga" o professor a deixar a sala sempre aberta, o que interfere nas aulas pois alunos de outras turmas passam nos corredores falando alto e atrapalhando completamente o andamento da aula.

Voltando à análise da observação em sala de aula, é preciso destacar que é útil e motivador e na minha concepção "extremamente necessário", para a

aprendizagem do aluno, que o mesmo tenha consciência, do quanto o idioma inglês já faz parte de seu cotidiano. E essa consciência da utilização do conhecimento da língua inglesa na vida real certamente torna o aprendido mais próximo, possível, familiar e eficaz.

A professora regente se de aulas que são totalmente expositivas e com poucas participações do aluno na construção do conceito ou do assunto que está sendo desenvolvido. Não culpo a professora já que fica muito difícil ministrar uma aula com os poucos recursos que a escola tem e levando em conta a estrutura da sala de aula e da ausência de livro com os alunos acredito que a mesma faz o que esta dentro de suas possibilidades. Numa das situações de observação a professora trouxe papeizinhos coloridos e anexou no caderno dos alunos, com o intuito dos mesmos escreverem no mesmo: a data no formato exigido pela língua inglesa, o dia da semana e a estação do ano. Após ter feito isso a mesma fez um tipo de atividade aonde sorteu 3 para que estes lessem para a turma suas respostas. A atividade foi interessante, porém acredito que a regente dá pouca importância para a pronúncia do alunado. Seria um ponto a ser melhorado e posto em prática. Acredito que talvez pela ausência da mesma os alunos não se sintam tão atraídos a aprender a nova língua. Nesse quesito de pronúncia não me foi possível fazer uma análise consistente da pronúncia da professora, pois mal se foi falado inglês em sala de aula na hora das atividades, deixando nos alunos a impressão que a pronúncia não é importante se comparado à escrita. O que se sabe que não é verdade e que a parte da pronúncia e fonética da língua inglesa deve ser de alta relevância e que esta informação deve ser reportada para o estudante para que o mesmo entenda o valor das repetições e da prática constante.

Na escola analisada não há projetos nem incentivos ao aprendizado da língua inglesa fora o professor e os alunos em sala de aula. Não há nem sequer dicionários de Inglês/português.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Para aprendermos uma segunda língua, é preciso colocar em exercício determinados músculos de nosso aparelho fonador, que talvez, nunca tivéssemos movimentado no exercício da nossa língua materna. Nosso aparelho fonador é automatizado aos sons da língua que crescemos falando. Aprender um segundo idioma, requer que estejamos habilitados a articular sons diferentes daqueles que não são comuns para nós desde a nossa infância. A partir desse pressuposto a minha regência teve como tentativa interagir com os alunos e fazer com que estes conseguissem praticar nesta aula como usar os cumprimentos da língua inglesa Hi/Hello e o verbo "to be". Desenvolvi também pequenas frases usando o verbo to be e os pronomes da língua inglesa. A intenção era simplificar a vida do estudante mas na prática a eficácia não foi comprovada pois a aula foi um pouco diferente do planejado. Os alunos não participaram tanto quanto era esperado e a ausência do livro me atrapalhou muito pois os estudantes queriam copiar o assunto ao invés de prestar atenção ao que era ensinado. Na parte que se referia à prática e repetição dos exercícios eles foram bastante solícitos e mostraram uma certa carência nesse sentido pois não são acostumados a nem ao menos tentar falar o que escrevem.

Acredito que um ponto forte de minha atuação tenha sido o controle da turma, mas houve uma certa dispersão dos alunos na hora de copiar pois eles demoraram muito, e devido a idade, eles tendem a querer concorrer entre eles pela atenção do professor de uma maneira não sadia, brigando entre eles. Diversas vezes tive que interromper a explicação para separar pequenas provocações entre eles. Desejo ressaltar que não foi a primeira vez que isso aconteceu, pois nas aulas com a professora regente eles reagem da mesma forma.

Um ponto que deve ser melhorado na minha atuação seria o posicionamento dos alunos nas carteiras em sala de aula. Eu fiz o máximo para trazê-los para mais perto do quadro para que eles pudessem ouvir minha voz, pois, a acústica da sala é péssima, porém houve resistência para a mudança de lugares pois alguns alunos se sentem um pouco à parte da turma e usualmente sentam nas últimas carteiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Davies, B. 2005. *Como entender o inglês falado*. Rio de Janeiro: Elsevier, p.02.

Godoy, S.; Gontow, C.; Marcelino, M. 2006. *English pronunciation for Brazilians: the sounds of American English*. São Paulo, Disal Editora, , p.287.

APÊNDICES

Plano de aula da regêcia + Exercícios . Ambos retirados do mesmo livro que a professora regente utiliza em suas aulas

Discovering English – Maria de melo , Editora Construir

Nível : 6 º ano

Plano de aula : Greetings : Hello/ Hi

Goodbye / Bye / Bye Bye

I / You / He /She/It/ We/ You / They – Pronouns

Verb to be :

Personal Pronouns (Pronomes pessoais)	Verbo "to be" no presente
I	am (sou/estou)
You	are (é /está)
He	is (é/está)
She	is (é/está)
It	is (é/está)
We	are (somos/estamos)
You	are (são/estão)
They	are (são/estão)

Complete com o verbo – to be

He ____ my friend

I ____ at school

Mary ____ a teacher

They ____ good students

You ____ My father

Relacione as colunas :

(a) You are not

(b) I

(c) They

(d) She

(e) We aren't

() nós não somos

() eu

() você não é/não está

() eles/elas

() ela

Complete com He/she/they:

_____ is Sarah

_____ is my father

_____ are my friends

_____ is my sister

_____ are good teachers

Estruturas na interrogativa e negativa

ANEXOS

Sons Hi/Hello :

"Vamos ver os sons do H. Temos dois: o H com som de 'rr' e o H mudo.

Primeiro o 'rr': Para cumprimentar alguém, eu falo HI, 'rai' ou HELLO, 'relou'.
É como o r de rápido, roupa...

Também tem o H mudo. São palavras em que você lê o H mas não o pronuncia. Por exemplo: hora, HOUR; diga 'auâr'. Honesto é HONEST.
Pronuncie ânâst

HELLO, HI, HOUR, HONEST

relou, rai, auâr, ânâst"

(<http://blog.mexinglês.com/dicas-de-pronuncia/dica-de-pronuncia-sons-do-h/>)

Verbo to be

(<http://www.algosobre.com.br/ingles/verbo-to-be.html>)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 12

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 12

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	03
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	03
2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	03
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	05
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	06
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	08
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	09
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	10
APÊNDICES	
APÊNDICE A – PLANO DE AULA 1.....	11
APÊNDICE B – PLANO DE AULA 2.....	12
APÊNDICE C – PLANO DE AULA 3.....	15

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento de uma língua estrangeira deixou de ser visto como um meio de adquirir mais cultura e passou a ser uma necessidade de acesso as informações veiculadas em língua estrangeira. Além de sua contribuição para nossa formação humanista, o conhecimento de uma língua estrangeira é sobretudo um instrumento de trabalho no novo contexto globalizado. Diante dessa realidade a educação precisa atuar no sentido de favorecer saberes tão essenciais como o acesso a uma língua estrangeira aos seus estudantes. Para conseguir alcançar essa meta é necessário que escolas e professoras não se detenham apenas em transferir conteúdos gramaticais aos alunos, e sim estabelecer ligações entre as abordagens utilizadas na sala de aula e a realidade vivida por eles fora da escola.

1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Este relatório objetiva relatar a minha experiência transformadora de estágio supervisionado, com turmas do 7º ano do Ensino Fundamental II. A importância deste estágio reside no fato de preparar os acadêmicos do curso para saberem lidar com a realidade de uma sala de aula. Sendo assim, relato as dificuldades enfrentadas e a evolução que o estágio me proporcionou na maneira de ver o ensino aprendizagem da língua inglesa em uma escola municipal.

2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Meu estágio para esse relato foi realizado em uma escola Municipal de Ensino Fundamental, Escola Municipal Virgínius da Gama e Melo, possui cerca de 600 alunos de diversas etnias, diferentes credos e alguns casos portadores de necessidades educacionais e físicas especiais.

Cheguei a esta escola através de um projeto da prefeitura de João Pessoa junto a Universidade Federal da Paraíba chamado: “Apoio Pedagógico às Atividades de Leitura, Matemática e Escrita Desenvolvida por Alunos do Ensino Fundamental”. Este projeto tem como um dos objetivos o planejamento de atividades de leitura e escrita e de Matemática para alunos do Ensino Fundamental. Aproveitei o fato de ter acesso a

escola para solicitar a professora regente de língua-inglesa um espaço maior para realizar o meu estágio supervisionado ela prontamente me concedeu todo o espaço que fosse necessário.

Acompanhei a professora de Língua Inglesa Maria de Souza em uma turma do 7º ano A, com cerca de 39 alunos, as aulas são administradas às terças e quintas das 07:00 às 7:45 da manhã. Escolhi esta turma porque já conhecia os alunos através do mesmo projeto da prefeitura que participei um ano atrás, só que em outra escola. É uma turma boa de trabalhar pois eles em sua maioria são participativos e interessados em aprender, principalmente quando se usa um material didático diferente. Foram realizados nesta turma cinco aulas de observação, três regências e 16 colaborações.

As condições físicas da escola podem ser consideradas boas. Oferece sala de direção, sala da coordenação, cozinha, banheiros, sala dos professores, biblioteca, secretaria, almoxarifado, sala de vídeo, sala de informática com cerca de vinte computadores, doze salas de aula, dispõe ainda de um ginásio de esportes. Os alunos, direção e corpo docente, apresentam um bom relacionamento.

O material didático usado nas aulas de língua estrangeira se resume ao livro didático (keep in mind), que é um bom livro tem aprovação no PNDL e é consumível. A professora faz uso do livro e algumas vezes de algumas atividades usadas no interesse apenas de passar o tempo da aula, não há interesse de usar um material que seja coerente com o assunto que estão estudando no momento nem mesmo se a atividade é adequada para série em questão, a origem desse material são de estagiários de anos anteriores que pegaram na internet ou eles mesmo fizeram.

Em consequência de uma má administração didática o aproveitamento das aulas são deficientes, primeiro a professora entra na sala de aula por volta de 7:10 leva-se 4 minutos para fazer a chamada e mais 2 minutos para que os alunos peguem os livros e abram na página solicitada, acrescentando a isso o fato das aulas não serem planejadas e sim improvisadas e desorganizadas o que é extremamente prejudicial pois não há compatibilidade com o tempo disponível, gerando aulas monótonas e o desinteresse dos alunos pelo conteúdo. Mesmo com aulas desestimulantes e com muita reclamação ao pouco conteúdo ensinado, os alunos mantêm uma frequência boa nas aulas.

Os alunos veem a língua inglesa como algo distante de seu aprendizado tendo em vista que não são incentivados a usarem a língua na sala de aula são limitados apenas a um conjunto de regras ou uma lista de vocabulário descontextualizado a serem memorizados com a intenção de responderem em alguma atividade valendo uns poucos pontos.

2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora é formada em Letras-Inglês pela UFPB e ensina a disciplina há 18 anos. Tem conhecimento e diz que faz uso dos conceitos e soluções propostos nos PCNs quando elabora seu plano de curso, embora ache difícil aplicar de forma eficaz devido à falta de recursos necessários para o bom andamento desta metodologia e a falta de interesse dos alunos. Ela participa de uma formação continuada duas vezes por mês mais acrescenta que só comparece nas reuniões para receber o 14º salário no final do ano. Sua carga horária semanal é de 20 horas aula, distribuídos no turno da manhã e tarde.

A professora não tem uma boa interação com seus alunos e o seu papel na sala de aula é meramente de transmitir o saber aos seus alunos como um simples repassador de conhecimento, e o aluno recebe esse conhecimento e guarda até quando for solicitado para uma avaliação, essa é uma abordagem de ensino bem Behaviorista, em que o papel do professor é o de detentor de conhecimento, e transmite este já moldado para o aluno.

A sua forma de avaliação é através da participação nas atividades realizadas na sala de aula e também de provas e exercícios.

Eu e a professora tivemos uma excelente relação, ela me deu liberdade para realizar qualquer tipo de atividade que fosse necessário, antes de fazer um plano de aula eu sempre pedia que desse uma examinada, ela dizia que não tinha mais paciência pra fazer plano de aula, mais admirava os 'sonhos' e 'castelos' construídos por pessoas aspirantes a professor como eu, e sempre dava suas sugestões.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Com as leituras que fiz nas minhas aulas de Estágio Supervisionado anteriores aprendi que o principal objetivo da educação moderna, agora, não é só passar conteúdos, mas desenvolver competências, habilidades nos alunos que os prepare para a vida. Mas pra isso é necessário que o próprio professor seja capaz de identificar e de valorizar as suas próprias competências e habilidades para saber também desenvolvê-las em seus alunos e fazer um bom trabalho na sala de aula. Foi o que tentei fazer no meu estágio através das observações que fiz das aulas da professora busquei encontrar em mim algo que me motivasse a fazer tudo diferente ser o oposto daquele descaso ao ensino aprendizagem que eu presenciei.

A minha colaboração as aulas da professora foram inúmeras, eu elaborei provas e atividades e as corriji; corriji também os cadernos dos alunos, escrevi textos no quadro, fiz revisões para provas, simulados e até representei a professora em conselho de classe.

A minha primeira regência ocorreu no dia 26/04/2012, com a presença da minha professora de estágio Betânia, não fiquei nervosa com relação a turma, mais sim por está sendo avaliada. A elaboração do plano de aula foi feito por sugestão da professora, pois ela me pediu que eu planejasse uma aula dando sequência com o assunto que os alunos estavam estudando no caso 'There is' e 'There are'. A aula seguiu conforme o plano de aula que segue em anexo (Apêndice 1). A aula ocorreu tranquilamente, os alunos tiveram um bom comportamento, prestaram atenção, foram ao quadro quando solicitados, e muitos trouxeram na aula seguinte as frases que descreviam o próprio quarto usando o verbo "There is" e "There are", isso foi gratificante para mim, pois eles me valorizaram e respeitaram como uma verdadeira professora.

A segunda regência ocorreu no dia 22/05/2012, uma semana antes pedi a professora para reservar a sala de vídeo, queria diversificar as atividades oferecidas aos alunos para que eles trabalhem também diferentes habilidades comunicativas como compreensão oral e escrita, a professora conseguiu a sala (difícil porque o ideal é reserva-la em torno de vinte dias a um mês de antecedência) e negociou o horário de outra professora para que desse tempo de assistir todo filme. Para a aula escolhi um filme com a classificação adequada para idade deles, o filme escolhido foi "UP! Altas

Aventuras” o filme tem uma história de amizade, perdas e conquistas, que prendeu a atenção dos alunos do início ao fim. Porém antes de leva-los a sala de vídeo eu sugeri o tema “amizade” e pedi que elaborassem algumas hipóteses sobre o filme que iriam assistir com a intenção de despertar o interesse, estimular a curiosidade e o desejo de assistir ao filme, dei uma explicação rápida sobre a preposição UP e questionei sobre o que eles poderiam encontrar no filme que fizesse referência a esta preposição. Na aula seguinte levei um simulado (Apêndice 2) com um texto referente ao filme e perguntas sobre o mesmo. A professora fez desse simulado uma prova e tive que corrigir a todos, porém satisfeita, pois os resultados foram excelente.

A minha terceira aula aconteceu no dia 14/06/2012 (Apêndice 3), a sugestão da professora foi que eu planejasse uma aula referente a unidade nove do livro dos alunos que já serviria também de assunto para a última prova do bimestre, me ocorreu então um Déjà vu, que só veio a concretizar-se uma semana depois quando eu estava corrigindo as provas mais uma vez, só que desta vez a professora que elaborou a prova.

A aula foi sobre a descrição de pessoas, levei figuras de diferentes tipos de pessoas, flashcards de pessoas famosas, trabalhei o vocabulário para descrever aparência física e personalidade das pessoas e também o uso dos verbos TO BE, HAVE/HAS e LIKE para descrever pessoas. A professora não foi muito positiva quanto ao meu plano de aula, argumentou que um verbo só já era difícil pra eles aprenderem imagina mais que um, com o plano já elaborado, tive que pagar pra ver então. A aula foi tranquila, o plano de aula foi executado conforme o planejado, e o resultado foi bom, já que os alunos conseguiram memorizar bem o vocabulário referente a altura, cor de olhos, cabelos etc. Porém eles não conseguiram montar sentenças com os verbos ensinados para fazer perguntas, tiveram um pouco de dificuldade em responder o exercício que foi solicitado durante a aula.

Minhas regências foram bem tranquilas e satisfatórias, apesar de algumas vezes achar que poderia ter feito melhor, o que mais me motivava quando os alunos me pediam para dar aula no lugar da professora. Achei trabalhoso e demorado elaborar planos de aula, mas vejo como uma aula improvisada não atinge objetivo algum, organizar as ideias e ações facilita e muito a vida do professor e dos alunos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Todas as aulas observadas tinham como foco principal a gramática, a professora tinha a gramática como um guia único de suas aulas, passava as unidades do livro em que a gramática aparecia resumidamente, segundo ela era inconcebível aprender a falar e escrever uma língua sem saber sua estrutura gramatical. Os diálogos do livro eram lidos pela professora e ao mesmo tempo traduzidos, essa mesma atitude era usada para leituras de textos, ou seja, as aulas são praticamente ministradas em língua materna do começo ao fim e a língua inglesa é vista como um conjunto de regras ou uma lista de vocabulário descontextualizados a serem repetidos e memorizados.

As aulas ministradas pela professora são puramente mecânica, não tem objetivos a serem alcançados no decorrer da mesma. Praticamente não havia a correção de erro, pois ele passava por vistas grossa quando algum aluno tentava repetir sua pronúncia da língua inglesa, mesmo quando ela solicitava aos alunos que repetissem alguma palavra do texto, diálogo ou vocabulário estudado, os erros eram totalmente ignorados. Vê-se que nesta situação a professora é apenas um mediador entre o conhecimento socialmente adquirido e o aluno, que é visto como um receptor passivo, não detentor de nenhum conhecimento prévio. Essa mediação se dá apenas através de aulas expositivas e geralmente pelo verbalismo. O conhecimento deve ser memorizado, acumulado e reproduzido pela repetição, traduzindo-se em um ensino quantitativo, em que a reflexão não está presente, abordagem tipicamente Behaviorista.

Além do que em suas aulas a professora usa o método Gramática – Tradução em todas as suas aulas, já que são baseadas em leituras de textos complexos e diálogos que não levam em consideração a pronúncia correta, e em regras e exercícios gramaticais descontextualizados.

Não existe projetos extra-classe de língua estrangeira, uma vez por mês a um planejamento na escola e todos os professores tem que participar, não sei para que isso serve, só sei que nunca presenciei a professora dá uma aula planejada.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Os pontos positivos do meu estágio sem dúvida foi ver os alunos participando das minhas aulas se comportando 80% bem, isso fez com que eu conseguisse executar os meus planos de aula e também fazer parte no progresso do aprendizado deles. Os pontos negativos foram ver a dificuldade que um professor tem para trabalhar sem material de apoio, como aparelho de som, computador, vídeo e até papel, as atividades e provas que a professora passava para os alunos eram comprados com recursos próprios, outras vezes os alunos a prova no caderno e destacavam a folha para entregar, isso é muito desmotivador para um professor.

Bom, meu estágio terminou, muita coisa aprendi e continuo aprendendo, vi que educar é um caminho muito difícil a ser trilhado, e é também difícil constatar que o ensino de língua inglesa nas escolas públicas é bem assustadora, professores despreparados, desmotivados, falta de material didático pedagógico nas escolas o que condena milhares de alunos a sair da escola com uma formação precária. Por isso é muito importante pensar o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores de língua estrangeira e é de fundamental importância ter sua experiência prática, visto que somente o conteúdo teórico em si não capacita ninguém para a realidade em sala de aula e realmente tem que ser em escola pública que tem uma outra realidade da que é vivida em escolas particulares.

Mesmo assim como futura professora, acredito que posso fazer minha parte de forma diferente, uma pequena parcela eu diria, mais tenho consciência que tudo leva tempo e muita dedicação. Não pretendo apenas ensinar, mas ajudar o meu aluno a trilhar caminhos em busca do seu conhecimento, e também criar um clima que favoreça a sua aprendizagem, e meu comportamento em relação a eles é de fundamental importância para que ocorra uma aprendizagem significativa e pelo pouco que vivencie sei que também aprenderei muito com meus futuros alunos, como diz Paulo Freire ninguém ensina nada a ninguém, aprendemos juntos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt1049413/>

Acesso em: 18/10/2012

CHIN, E.Y.; ZAOROB, M. L. Keep in mind: 7º ano: língua estrangeira moderna. 1ª Edição. São Paulo: Scipione, 2001. 200p.

APÊNDICE A – PLANO DE AULA 1

PLANO DE AULA

Ano: 7º A

Tempo estimado: 1 aula (45 min.)

Material necessário: Marcador para quadro e figura com imagem de um quarto.

Objetivo:

Empregar corretamente o verbo There To Be para falar que existe uma ou mais coisas pessoas ou situações.

Desenvolvimento:

1º. Pedir que aos alunos relatem o que eles lembram da aula anterior, ouvir atentamente a definição deles. Logo após explicar que em português usamos o verbo ter para falar que há ou existe alguma coisa ou alguém, no inglês usamos o verbo There To Be.

2º Perguntar que objetos ou pessoas existem na sala de aula, a medida que eles forem descrevendo ir escrevendo exemplos no quadro com os objetos ou pessoas relatados There is/ are. Ex¹: There are three windows in this classroom. Ex²: There is a door in this classroom. Ex³ There are two teachers in this classroom.

3º Após escrever e ler as frases no quadro perguntar se eles conseguem identificar por que escrevi There is para porta e There are para janelas. Tentar leva-los a perceber qual verbo é usado no singular e qual é usado no plural.

4º Desenhar no quadro: cadernos, régua, lápis, apontador celular e computador, alguns no singular outros no plural e perguntar em com qual é usado o There is/are.

5º Entregar a todos uma cópia da imagem de um quarto, e solicitar que eles façam 4 frases descrevendo os objetos que existem no quarto, usando o verbo aprendido para objetos e pessoas no singular e plural. (5 min.)

6º Chamar voluntários para ir ao quadro e escrever uma das frases que fizeram.

7º Ao final pedir que tragam para a próxima aula quatro ou mais frases descrevendo o próprio quarto usando o verbo que aprenderam durante a aula

Avaliação:

Feita através da participação do aluno na sala de aula e a tarefa de casa.

APÊNDICE B – PLANO DE AULA 2

Plano de Aula

Dados

Disciplina: Língua Inglesa
Turma: 7º A - Ano do Ensino fundamental II
Nível: Básico
Tempo: 3 aulas (01:35minutos)
Professora: Samara Pessoa

Tema

Amizade

Objetivos

Discutir a importância da amizade

Habilidades trabalhadas

Compreensão oral, e escrita.

Procedimentos

1ª aula

- 1- Antes de assistir ao vídeo escrever o tema 'Amizade' no quadro e pedir que os alunos elaborem hipóteses sobre o tema. (3 min.)
- 2- Escrever o nome do filme no quadro 'UP! Altas Aventuras', fazer um breve explicação a respeito da preposição UP, que ligação eles podem fazer entre essa preposição e o tema 'Amizade'. (3 min.)
- 3- Assistir ao filme legendado.

2ª aula

- 1- Entregar o simuladinho

Recursos

- Marcadores para quadro branco (azul e vermelho)
- Data show
- Atividades impressas

Avaliação

- Participação do aluno e interesse na atividade proposta
- Simuladinho

E.M.E.F Virginius da Gama e Melo

Disciplina: Inglês Professora: _____ Turma: _____

Aluno(a): _____ nº: _____

Simuladinho de Inglês



Up – Altas Aventuras

Carl and Ellie meets and got married, they had a dream that is travel to Paradise Falls, South America, Ellie has a book called “ My adventure book”. Ellie dies, and Carl uses many balloons to float his house, with him in this adventure goes a boy scout named Russel. In South America Carl and Russel find two friends Kevin and Dug, all of them live an amazing adventure.

1. Quem é Carl?
 - a) Um senhor aposentado que gosta de aventuras.
 - b) Um jovem que gosta de aventuras.
 - c) Um adolescente que não gosta de aventuras.
 - d) Um senhor aposentado que não gosta de aventuras.
2. Qual o nome do livro de Ellie?
 - a) Meu livro de recitas.
 - b) Meu livro de aventura.
 - c) Meu querido diário.
 - d) Meu livro de viagens.
3. O que Carl usa para fazer sua casa flutuar?
 - a) Ele usa asas.

- b) Ele usa um avião.
- c) Ele usa balões de gás.
- d) Ele usa

4. Quem viaja com Carl na casa voadora?

- a) Russel, um jogador de futebol.
- b) Adrian, um jovem bombeiro.
- c) Adrian, um jovem guerreiro.
- d) Russel, um jovem escoteiro.

5. Qual é o sonho de Carl e Ellie?

- a) Conhecer um deserto na América do Norte.
- b) Conhecer o Paraíso das Cachoeiras na América do Sul.
- c) Conhecer a Amazônia na América do Sul.
- d) Conhecer o Brasil.

6. Qual o nome do cachorro e do pássaro que Carl conhece em sua aventura?

- a) Dug e Kevin.
- b) Russel e Ellie.
- c) Bob e Katy.
- d) Marlon e Duk.

GABARITO

- 1. A () B () C () D ()
- 2. A () B () C () D ()
- 3. A () B () C () D ()
- 4. A () B () C () D ()
- 5. A () B () C () D ()
- 6. A () B () C () D ()

APÊNDICE 3 – PLANO DE AULA 3

Plano de Aula

Dados

Disciplina: Língua Inglesa
Turma: 7º Ano do Ensino Fundamental
Nível: Básico
Tempo: 45 minutos
Professora: Samara Pessoa

Tema

Describing People

Objetivo

Desenvolver o vocabulário dos estudantes para descrever pessoas.

Conteúdos a serem trabalhados

- Uso dos verbos TO BE, HAVE/HAS e LIKE para falar sobre aparência e personalidade;
- Adjetivos (positivos e negativos) usados para descrever pessoas.

Habilidades trabalhada

Compreensão oral, produção oral

Procedimentos

1ª Aula

1. Mostrar aos alunos algumas figuras de diferente pessoas e pedir para que eles me descrevam cada um. (2min)
2. Fazer uma pequena introdução sobre a importância de descrever pessoas. (1min)
3. Mostrar aos alunos como descrever aparência e personalidade das pessoas, dando exemplos com as figuras e fotos. (10min)
4. Explicar aos alunos que alguns adjetivos usados para descrever pessoas são ofensivos, Ex: fat, skinny e old, e mostrar outras sugestões mais educadas como: overweight, slim e elderly. (1min)
5. Mostrar que para falar sobre aparência ou personalidade usamos o **be+adjective** e **have/has (adjetivo)+substantivo**. (5 min)
6. Mostrar como formar questões com **LIKE**, para perguntar sobre aparência e personalidade. (3min)
7. Pedir os alunos individualmente que dividam os adjetivos até então mencionados em duas categorias: aparência e personalidade. (3min)
8. Comparem em pares. (1min)
9. Pedir que os alunos apontem os colegas de sala que tem o cabelo, olhos, altura etc., de acordo com o adjetivo que for solicitado, neste momento fazer uso do TPR, pedindo aos alunos que repitam com gestos o que for solicitado. (5 min)
10. Com a turma ainda em duplas pedir que eles descrevam um para o outro (em inglês) alguém de sua família enquanto um descreve o outro desenha e escreve as características e vice versa. Ex: pai, mãe, irmão, primo e etc. (10min)

Avaliação

- Observar o desempenho dos alunos, suas principais dificuldades e evolução no processo de aprendizagem da língua alvo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 13

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 13

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	05
2. A ESCOLA	06
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	06
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	08
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	09
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	09
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	12
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	19
APÊNDICES	20
ANEXOS	21

1. INTRODUÇÃO

A disciplina Estágio Supervisionado do curso de Licenciatura de Letras é um dos meios mais eficientes para propiciar ao estudante uma formação profissional no período em que ainda está cursando sua graduação. O estágio tem uma grande importância, pois coloca o estudante em contato direto com a realidade escolar podendo ocorrer qualquer imprevisto ou problemas afetando diretamente ou indiretamente o estagiário, ou seja, o estudante está inserido por completo na sua futura profissão e para alguns a oportunidade que esses estágios proporcionam são os primeiros passos e contatos como professor dentro de uma escola, podendo atuar no ensino fundamental, médio ou em um curso de línguas. Durante os diferentes tipos de estágios supervisionados existentes no curso de Letras, o estudante passa por um processo contínuo e ganha uma enorme aprendizagem para a evolução em relação à experiência escolar, pois é o momento em que o estudante tenta levar a teoria estudada para dentro da sala de aula e praticá-la no momento da sua regência. Este componente curricular é muito importante para o curso de Licenciatura de Letras porque é um processo de renovar maneiras de ensino e também para a formação da identidade do futuro professor de língua estrangeira.

A existência do ensino de línguas estrangeiras nas escolas, principalmente no ensino fundamental, veio para dar uma melhoria na educação e também para facilitar o contato de novas culturas e o contato de um novo idioma para esses alunos visto que antigamente isso só era possível para quem estudava em cursos específicos de línguas estrangeiras. Atualmente a língua estrangeira já possui a importância dentro da escola como de qualquer outra disciplina na grade curricular e também tem uma grande importância para a formação do indivíduo. A função do professor de uma língua estrangeira é de primeiramente causar interesse nos alunos a essa nova língua e fazer com que isso seja um trabalho interessante tanto para o professor como para o aluno e sempre deixando clara a razão do por que eles estão adentrando nessa nova cultura. O ensino fundamental hoje começa desde o 5º ano até o 9º e a presença da língua inglesa para esses alunos têm que ser bem contextualizada e mostrando em que situações eles poderão entrar em contato com essa língua, aprendendo formas básicas da gramática, sendo capaz de ler e compreender textos curtos na língua estrangeira e também de poder causar interesses nos alunos para que desperte a curiosidade de aprender mais a fundo e

assim iniciem em algum curso de idiomas para conhecer as características da língua estrangeira.

1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Este estágio teve o objetivo de observar a turma do 8º ano da escola Sesquicentenário por três meses, cooperar com a professora regente ao fazer atividades ou ajudar nas correções e ministrar aula na mesma turma observada completando assim às 24hs que o estagiário tem que passar dentro da escola.

2. A ESCOLA

A escola Estadual Experimental de Ensino Aprendizagem Sesquicentenário, localizado no bairro Pedro Gondim, em João Pessoa, é muito conhecida por ser uma escola pública renomada. Atualmente para poder ingressar na escola é preciso fazer uma prova como meio de seleção.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Durante os três meses estagiando no Sesquicentenário era comum à presença dos pais na escola, a rigidez com a pontualidade dos alunos na hora da chegada, o contato próximo da diretora e coordenadora com os problemas que aconteciam com os alunos, essas características atualmente não são tão comuns nas outras escolas públicas em que tive chance de ter certo contato.

A turma escolhida para o trabalho de observação e a regência foi o 8º ano C sendo professora regente Tânia Maria Pereira Fernandes. Essa turma possui 35 alunos. O horário das atividades observadas a princípio acontecia nas quartas às 13h45 às 14h30, mas houve uma mudança na escola em que a direção escolheu geminar as aulas de línguas estrangeiras e mudou para as quartas 13h às 14h30.

Durante os três meses dentro da escola E.E.E. Sesquicentenário, foram ao total 11h05 de observações, 1h10 de regência e 6h de colaboração dentro e/ou fora da escola.

Essa escola possui um espaço bem organizado sendo bem dividido o espaço das salas de aula, da quadra poliesportiva e a praça de alimentação. Tem uma sala de computação que sempre está disponível para o uso dos estudantes, uma biblioteca que parecia ser bem visitada pelos estudantes, pois sempre tinha movimento durante o turno em que eu estava na escola. Possui uma sala grande para os professores onde parece ser bem confortável para que os professores possam continuar seus trabalhos fora da sala de aula. O E.E.E Sesquicentenário tem uma instalação digna para uma escola modelo como já é conhecida.

O material didático utilizado pela escola é o livro “Keep In Mind” de Elizabeth Chin e Maria Lúcia Zaorob, que foi aprovado pelo Ministério da Educação (MEC) no PNLD

2011. Esse livro tem uma característica de usar mais o lado comunicativo da língua inglesa, contendo atividades apenas em inglês, interpretação de textos com perguntas em inglês e atividade dinâmicas. Além desse material a professora Tânia trazia atividades que complementavam o conteúdo do livro, como por exemplo, no conteúdo de vocabulário de frutas ou roupas, a professora complementava com jogos ou outros materiais bem ilustrativos que conseguia cativar a atenção dos alunos. Como a escola disponibiliza facilmente o aparelho de TV e DVD a professora trazia muitos vídeos ou músicas para trabalhar algum conteúdo de maneira diferente ou pedia ajuda do estagiário para procurar outros tipos de atividades.

No 8º ano C, existiam poucas heterogeneidades nessa turma, era uma turma calma onde a maioria dos alunos tinha a mesma faixa etária, os alunos que se destacavam durante as aulas eram por fatores positivos como, por exemplo, as participações nas aulas ou por ser conhecido por aprender mais determinada matéria. Nessa turma tinha uma característica bem perceptível, onde os que sentam na frente geralmente eram os que participavam mais, havia também uma divisão onde a maioria dos meninos sentava na frente e a maioria das meninas na parte de trás, mas isso não era intencional, segundo a professora Tânia isso foi acontecendo durante os primeiros dias de aula e virou costume os meninos na frente e as meninas atrás. A assiduidade era um problema geral com essa turma, raramente todos os alunos entregavam os trabalhos passados e poucos entregavam na data marcada, por outro lado, essa turma era muito participativa durante as aulas, sempre perguntando durante a explicação, tirando dúvidas e prestando atenção. A maioria tinha notas boas em língua inglesa alguns até falaram que gosta de inglês e que também faz curso de língua estrangeira, outro aluno disse que a sua mãe é professora de língua inglesa em uma escola e isso faz com que ele goste de aprender e por isso tinha que tirar notas boas. Outros alunos diziam gostar das aulas de língua inglesa por haver muita dinâmica, que é diferente de outras matérias que só utiliza o livro para aprender. O fato de ser perceptível que os alunos gostam da aula de inglês pode ser o motivo de que quase sempre a sala de aula estava cheia, poucos alunos faltavam.

2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora Tânia Maria Pereira Fernandes é formada em Licenciatura em Letras na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Foi muito importante a participação da professora Tânia para que esse estágio desse certo, pois ela primeiramente recebeu muito bem os estagiários, sempre passava atividades para que pudéssemos colaborar já que esse era uma das etapas que tínhamos que fazer durante o estágio, mostrando sempre o porquê que ela escolheu fazer aquela determinada atividade na sala de aula fazendo essa troca de experiência, confiando em nos deixar corrigir as provas, trabalhos e etc. Sempre nos dava liberdade para que conseguíssemos experiências dentro e fora da sala de aula e o mais importante deixar seus alunos em nossas mãos para fazer a nossa regência que também é uma etapa para a disciplina de Estágio Supervisionado 5.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

Durante os três meses de estágio na escola Sesquicentenário, foram feitas observações dentro da sala de aula, junto com a professora regente foram feitas algumas atividades para complementar as atividades dos livros e também ocorreu a cooperação nas correções de trabalhos e provas na turma do 8ºC.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LINGUA ESTRANGEIRA.

As observações feitas ao longo do estágio supervisionado servem para analisar a prática e a rotina escolar dentro e fora da sala de aula, para que nos estagiários possamos acompanhar de perto o trabalho feito pela professora e lidar com os diferentes tipos de alunos para que consigamos perceber a melhor forma de estratégia para usar na hora da regência com aquela turma especificamente.

As observações foram realizadas na escola E.E.E. Sesquicentenário, na turma do 8ºC do ensino fundamental. Tendo início no dia 23 de Março e terminando no dia 20 de Junho de 2012, totalizando mais de onze horas de observação. Durante essas dez aulas observadas foram focadas vários pontos importantes como, por exemplo, envolvimento dos alunos nas aulas, interação entre professora e aluno e entre aluno e aluno, o uso do material didático, o classroom management e também outro fator influenciador no aprendizado dos alunos que seria as condições da sala de aula.

O envolvimento dos alunos com a aula e com a professora nessa turma era amplo, com muitas dúvidas sendo tiradas durante a explicação do conteúdo, a maioria dos estudantes fazendo os exercícios pedidos na sala de aula e esse envolvimento só aumentava quando as atividades eram dinâmicas, como por exemplo, aprendizado por meio de jogos ou uso de imagens, vídeos, músicas e a utilização de objetos reais. É bem significativo quando o professor se preocupa em trazer atividades dinâmicas para dentro da sala de aula, porque mostra o quanto o professor se importa com os diferentes tipos de alunos presente dentro da sala como os que não conseguem prestar atenção apenas copiando o conteúdo no quadro ou apenas olhando para o livro, essa sensibilidade presente na professora Tânia foi muito interessante e também um grande ganho de

experiência, pois observei atividades que não tinha visto ainda sendo usadas no ensino fundamental. Em quase todas as aulas houve uma grande interação entre a professora e os alunos e esse fator de envolvimento dos alunos nas aulas ajudou durante a minha regência porque já tinha consciência de que poderia contar com a participação deles para que minha aula fluísse. Observei também durante as aulas a boa relação entre os alunos e a professora, essa interação era grande fazendo com que os alunos não sentissem receio de perguntar algo ou de participar durante as aulas e principalmente de tentar falar em inglês durante as aulas. O material didático utilizado nessa turma foi o livro “Keep In Mind” que foi distribuído pela escola, portanto todos os alunos possuíam o livro e utilizavam durante as aulas. Esse livro é muito bom para fazer atividades comunicativas, mas a professora reclamou o fato de que todas as explicações no livro serem em inglês porque não ajudava na autonomia do estudante, porém existiam muitas atividades com jogos que cativava o interesse do aluno. Praticamente o uso do livro era feita durante a explicação do conteúdo, na prática de exercício pós-explicação e também nas atividades para serem feitas dentro e/ou em casa havendo sempre a correção dos exercícios na aula seguinte. O fato de todos os alunos possuírem o livro ajudou a professora a ter o controle da turma durante as aulas, pois em escolas onde nem todos os alunos têm os livros, facilita com que a turma fique dispersa durante a aula e prejudica muito no aprendizado individual de cada aluno. Apesar do fato de que a professora tenta inovar e deixar as aulas um pouco menos tradicionais não tinha como evitar e não utilizar a forma tradicional do ensino, como por exemplo, a forma de corrigir os erros era por meio de uma forma bem tradicional, onde era feita a correção no quadro com a professora fazendo as perguntas e corrigindo as respostas dos alunos e quando erradas a professora voltava para revisar o conteúdo e assim dava a resposta. Um fator positivo que a escola Sesquicentenário possui é que as salas de aulas são grandes para comportar muitos estudantes podendo deixa-los distantes um do outro e tendo espaço para que a professora possa utilizar bem esse espaço físico, tendo várias janelas que facilita na ventilação da sala, possuindo também um quadro grande e em boas condições onde o aluno sentado na parte de trás da sala conseguiria ver o esforço a atividade no quadro. Esse é um fator que se não bem estruturado causa uma influência diretamente no aprendizado do individual e coletivo do aluno e também a regência do professor. Uma das coisas que mais me chamou atenção durante as observações feitas foi a forte presença do classroom management da professora Tânia, ela conseguiu ter o controle da turma mesmo nos dias em que eles estavam mais agitados ou desinteressados na aula. O

classroom management é algo que não se ensina para um professor iniciante, pois é algo que todo professor adquire com as experiências que são obrigadas a passar dentro e fora da sala de aula. Foi gratificante poder observar os diferentes momentos que a professora vivenciou dentro da sala de aula como, por exemplo, a sua reação no momento em que um aluno entra atrasado no meio da aula, alunos desobediente, observar a reação ao perceber a copia de trabalho de colega de outra turma, a não assiduidade na entrega de trabalhos, alunos fazendo atividades de outras matérias no meio da aula e etc. A aparência da professora Tânia na sala de aula foi sempre bem tranquila, pois a mesma já possui uma grande experiência dentro da sala de aula, sempre utilizando bem os espaços na sala de aula para assim interagir os alunos que sentam atrás, ou utilizar o humor para chamar a atenção de alguns alunos que estão dispersos durante a aula.

Pela observação feita durante esses meses, a professora tentava fazer misturas de alguns métodos como a comunicativa por meio de fazer pergunta em inglês para os alunos e assim alguns arriscavam responder em inglês também ou primeiramente fazendo alguma explicação em inglês e traduzindo em seguida, ou seja, tentando fazer com que os alunos pudessem ter o máximo de contato com a língua estrangeira e deixá-los sem medo de utilizar a língua inglesa. E também a professora não deixou de utilizar o método da gramática e tradução que é conhecida como uma abordagem dedutiva onde a regência seria focada apenas no ensino da gramática e na tradução das atividades fazendo com que o aluno apenas tenha que memorizar o conteúdo, aprender e realizar fazendo as atividades do livro ou as atividades passadas pela professora.

A professora Tânia gostava muito da presença de estagiário na sua sala. Sempre que ela necessitava da nossa colaboração ela me pedia para fazer a de correção de prova, preparar atividade ou procurar algum material que poderia completar a sua aula. Durante esses meses de estágio pude colaborar com a professora em uma atividade de revisão para a prova com os assuntos vocabulário de roupas e o uso do futuro com o going to (*apêndice 1*), correções de trabalhos e provas (*anexo 1*) e também na procura de vídeos com artistas americanos legendados para fazer uma atividade de listening.

Nos Primeiros semestres deste ano letivo na escola, nenhuma atividade extra-classe ocorreu, porém em uma das conversas com a professora regente, Tânia Fernandes, foi mencionada uma atividade utilizando os vocabulários aprendidos na sala de aula como, por exemplo, os de frutas e números para simulação de feira.

3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.

O estágio supervisionado proporciona ao graduando observar as melhores formas para atuar dentro da escola e os tipos de problemas que poderemos encontrar nas regências das escolas em que estagiamos. As teorias vistas nas disciplinas de estágio supervisionado, principalmente focando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para os diferentes níveis escolares, me proporcionaram ser crítica em alguns problemas existentes dentro da sala de aula.

A discussão que surgiram a partir das propostas dos PCN nas aulas de estágio supervisionado passou a influenciar na minha formação como futura professora. Um dos temas mais batidos nas aulas teóricas era que o professor teria que inicialmente contextualizar a sua aula para que assim haja uma participação maior dos alunos.

“O professor, considerando a multiplicidade de conhecimentos em jogo nas diferentes situações, pode tomar decisões a respeito de suas intervenções e da maneira como tratará os temas, de forma a propiciar aos alunos uma abordagem mais significativa e contextualizada.” (PCN, Brasil 2011)

Segundo os PCNs, a contextualização é fundamental para uma melhor aprendizagem dos alunos. Quando o conhecimento é passado de uma forma mais contextualizada para o aluno, o professor irá conseguir fazer uma relação dos aspectos presentes da vida dos alunos, tais quais, aspectos social, pessoal, cultural, entre outros e através dessa contextualização fazer com que essa realidade facilite a compreensão do conteúdo ministrado e a participação do aluno na aula fazendo assim com que a aula flua bem mais fácil e tirando o estudante da posição de apenas um ouvinte na sala de aula para um aluno participativo.

Após um tempo de teoria e de observação na sala de aula, tive a oportunidade ministrar a minha aula e poder levar a teoria na prática.

No dia 18 de março, ministrei minha aula na escola E. E. E. Sesquicentenário na turma do 8º C do ensino fundamental. Nessa aula teve a presença de 35 alunos e foram

45 minutos de aula para poder ministrar a aula de revisão que eu tinha planejado. Após o final da aula eu me senti muito bem, pois foram 45 minutos de aula bem produtivos, onde as atividades que tinha em mente deram certo e deu tempo para revisar todo o conteúdo da prova. Depois de observar essa turma por algum tempo, percebi que isso fez com que eu me sentisse bem na turma durante a regência, e no final da minha regência notei que conhecer bem a turma com quem trabalha é fundamental para uma boa regência.

Quando estava preparando o plano de aula (*apêndice 2*) eu estava pensando em cada atividade com seu tempo de duração e pensando nas possíveis interrupções, já que foi uma aula de revisão para a prova levei em consideração que os alunos participariam bastante e foi o que aconteceu e isso fez com que todos os objetivos e atividades tivessem êxito.

A turma do 8º ano C do Sesquicentenário é grande (35 alunos) por esse motivo não teve como fazer com que 100% da turma prestassem atenção nos 45 minutos de aula, mas quando percebia que um grupo começava a conversar tentava sempre ir para aquele lado da sala e fazer perguntas ou chamar a atenção deles para que parassem de conversar sem ter que pedir.

Uma etapa da aula em que todos participaram, foi durante a atividade dinâmica sobre preposições (near, beside, behind, across from, between) em que todos tiveram que ficar em pé e fazer os comandos que eu pedia que era para colocar o caderno ou o livro na posição da preposição dita. Houve o momento em que gostaria de ter mudado durante a minha regência que foi o início da aula, eu gostaria de ter feito uma introdução maior fazendo perguntas para eles ou fala do em inglês, porém eu comecei falando que seria aula de revisão e já comecei fazendo perguntas sobre os conteúdos já vistos durante o bimestre.

Entretanto por ter sido uma aula de revisão os alunos participaram como eu esperava, pois já tinha observado que essa turma é do tipo que gosta muito de participar. Durante a preparação da aula pensei muito em relação de como seria o meu classroom management, mas na prática não foi bem como tinha imaginado, algumas reações durante a regência foram não planejadas.

14

Consegui notar durante a aula que os alunos estavam gostando e cada vez participando mais da aula fazendo como que todo o conteúdo a ser trabalhado fosse revisado e explorado.

Se eu tivesse a chance de entrar novamente naquela sala, eu usaria mais o inglês durante a explicação do conteúdo, pois observei que eles gostam muito de ouvir o inglês dentro da sala de aula. Esse estágio e essa regência me mostrou que uma turma de adolescente é boa para trabalhar, dependendo do interesse, mas gostei muito de trabalhar com crianças de 13,14 e 15 anos. Tive a oportunidade de me sentir a vontade para ministrar aula no ensino fundamental.

Referência

BRASIL. Secretaria de Educação de Educação Fundamenta. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: Brasília: MEC/SEF, 2001.

YOUNG, Elizabeth Chin e ZAROB, Maria Lucia, *Keep in Mind*, ed. Scipione, 2010

DUNBAR, Crhistopher. *Best Practices in Classroom Management*. MichiganState University Press, 2004

Apêndice(s)

1. APÊNDICE

E. E. E. A. Sesquicentenário

Disciplina: Inglês

DATA: __/__/2012

Aluno: _____ Nº _____ Série: _____

1. Marque com um X os nomes das imagens em inglês corretamente.



- | | | | |
|-------------|-------------|-------------|-------------|
| () Socks | () A tie | () A dress | () A shoe |
| () Shoe | () Socks | () A tie | () A dress |
| () Pants | () A shirt | () A shoe | () A shirt |
| () A dress | () A coat | () A shirt | () A coat |

2. Reorganize as frases de acordo com as regras do futuro com going to.

(pronome + verb to be+ going to + complemento da frase)

Exemplo: / the doctor today/ going to / I / see / am

I am going to see the doctor today

a) / going to / on Saturday / He / is / work

b) / She / on her vacation / travel / is /going to

c) / to São Paulo / going to / I am/ go

17

d) / is / going to / She / take / the bus

2.APÊNDICE**Plano de aula****Escola:** Centro Estadual de Ensino-Aprendizagem Sesquicentenário**Professora:** Aldymary de Lima Campos**Turma:** 8º C**Data:** 18.04.2012**Tema:** Revisão para a prova bimestral**Assunto:** Uso do verbo *ter* em inglês (*there is* and *there are*), algumas preposições de lugares (*Across from, behind, near, between, beside*) e também como se dar direções.**Tempo previsto:** 45 minutos**Objetivos:** - Revisar conteúdos ministrados durante dois meses

- Tirar possíveis dúvidas dos conteúdos que irão cair na prova

Metodologia:

Etapas	Atividades
1	Revisar o uso do verbo <i>have</i> (<i>there is / there are</i>) e diferenciar do verbo <i>to have</i> . Fazer os alunos relembrar a diferença do uso do verbo <i>have</i> no singular e plural e como dar respostas curtas.
2	Revisar o uso das prepositions (<i>near, beside, behind, across from, between</i>)
3	Atividade com o uso das preposições
4	Revisar as direções (<i>turn left , turn right e straight ahead</i>)

Recursos didáticos para a aula:

- Quadro

- Giz

Anexo(s)

1. ANEXO



E. E. E. A. Sesquicentenário

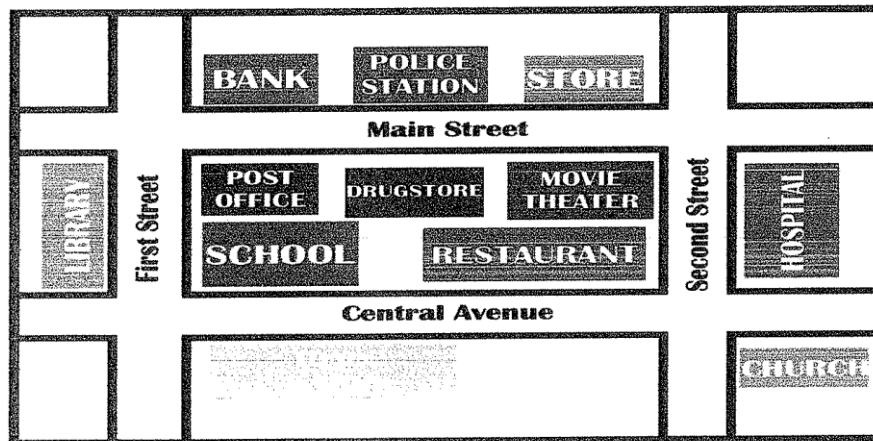
Disciplina: Inglês

Profª Tânia Fernandes

DATA: __/__/2012

Aluno: _____ Nº _____ Série: _____

PROVA BIMESTRAL (I BIMESTRE)



1. WRITE THE CORRECT PREPOSITION: NEAR, BESIDE, BEHIND, BETWEEN, ACROSS FROM.

- A) The police station is _____ the bank and the store.
- b) The movie theater is _____ the restaurant.
- c) The store is _____ the police station.
- d) The train station _____ the bank.

2. COMPLETE THE SENTENCES. CHOOSE SOME OF THESE WORDS:

CHURCH - SCHOOL - NEWSSTAND - POST OFFICE - HOSPITAL - CLUB -
BURGER SHOP- HOTEL

A) If you want a cheeseburger, you go to a _____

b) If you want to see a doctor, you go to a _____

c) If you want to buy a newspaper you go to a _____

d) If you want to pray you go to _____

3. ANSWER THESE QUESTIONS:

A) Is there a fire station near your house? _____

b) Is there a bus stop on the corner of Sesquicentenário? _____

4. READ THE DIALOGUE

Where is the snack bar?

João Pedro: Excuse me. Is there a snack bar on this street?

Passerby: Yes, there is.

João Pedro: Is it far from here?

Passerby: Not really. Go straight ahead, turn right in the first street. It is in front of the club.

- UNDERLINE THE INFORMATION THAT THE FIRST DIALOG DOESN'T CONTAIN:

A) There is a restaurant in that street.

b) The snack bar is in front of the church.

5. ANSWER ABOUT YOURSELF:

A) What is your favorite fruit? _____

b) What would you like vegetable? _____

C) What would you like to drink now? _____

d) What would you like for lunch? _____

GOOD LUCK!



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 14

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 14

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	05
3. PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	07
4. CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA	08
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO- AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	09
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	13
APÊNDICES	14

1. Introdução

É preciso superar a ideia segundo a qual a vocação faz o professor: este profissional, como qualquer outro, é formado continuamente. Tal formação se dá não apenas na e em contato com a universidade, mas especialmente no próprio ambiente de trabalho do professor: a sala de aula.

De modo a não ser lançado no mercado de trabalho sem haver relacionado a teoria aprendida no curso ao seu objeto de estudo (o ensino de língua estrangeira), o graduando de Letras – Inglês tem no Estágio Supervisionado uma oportunidade valiosa.

Levando-se em consideração, ainda, o estado menos que ideal do ensino de língua estrangeira no Brasil, em especial nas instituições de Ensinos Fundamental e Médio (embora deva-se destacar que os cursos de idiomas frequentemente sofrem dos problemas destas), a preparação adequada desse professor se torna indispensável. A prática nos possibilita uma reavaliação de nossas crenças e pré-concepções referentes ao trabalho em sala de aula, bem como uma tomada de consciência quanto às limitações sistêmicas a que somos impostos no nosso ofício, de forma que possamos criar estratégias para contornar tais limitações e articular reivindicações políticas visando a melhoria do ensino de língua estrangeira em particular, e de um ensino como um todo no Brasil.

2. Caracterização da escola

Minhas atividades de observação de aula, colaboração e regência se deram na Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré, assim descrita em seu blog de apresentação¹:

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Almirante Tamandaré é um estabelecimento de ensino pertencente a rede estadual, localizada à Rua Matos Cardoso, s/n no bairro Castelo Branco em João Pessoa - Paraíba, criada através do Decreto nº 5.047 de 16 de julho de 1970.

A escola compreende uma área de aproximadamente 2.500 m², sendo que 1.200 m² são de área construída.

No ano de 2.008 participou da implantação do Programa Escola de Tempo Integral (Art. 34 da LDB) atendendo aos alunos do 6º ao 9º ano durante o dia e no turno noturno, Educação de Jovens e Adultos - EJA - 1º segmento; assim continuamos atendendo a comunidade.

A escola contava com sala de computadores, mas não havia, até onde pude constatar, nenhuma biblioteca, laboratório de ciências ou espaços reservados ao aprendizado de língua estrangeira. Os alunos também não contavam com livro didático.

O primeiro dia de observação de aula ocorreu em 26 de março de 2012, uma segunda-feira. Observamos (eu e minha colega também estagiária, Jade) a aula do 7º ano B, que se estendia das 10h30min (logo após o intervalo dos alunos) às 12h.

Devido à insistência de Jade em mudar de turma, visto que o 7º B era bastante indisciplinado, seguimos a sugestão da professora regente Luciana e escolhemos o 9º ano (segundo ela, composto por alunos mais tranquilos e estudiosos) para observarmos a partir da semana seguinte. Apesar de não ter me sentido particularmente desconfortável com a turma inicial, o 7º B era realmente problemático: Luciana chegou a nos confessar que não impunha muita autoridade nessa turma por medo da reação dos alunos e dos pais destes, que vinham, segundo ela, de um contexto complicado.

De modo que a partir do dia 9 de abril passamos a acompanhar o 9º ano todas as segundas, das 8h30min às 10h. Turma única na sua série, era ligeiramente menos bagunceira, mas visivelmente mais aplicada nos estudos e mais respeitosa em relação à professora que o 7º B. Havia também naquela turma uma certa ingenuidade infantil que faltava a esta. Eram assíduos e cumpriam com as tarefas que lhes eram passadas pela professora. Por outro lado, com exceção de alguns poucos alunos, apresentavam fraco desempenho escolar e não aparentavam muito entusiasmo no que se refere à disciplina de língua inglesa ou ao seu objeto de estudo mais especificamente.

Totalizei 21h45min de observação de aula e colaboração com a professora regente, acrescidas de 3h de planejamento de aula e 2h15min de regência.

3. Perfil do professor regente

Realizei uma pequena entrevista com a professora Luciana, apresentando-lhe quatro perguntas sobre sua carreira profissional e a escola Almirante Tamandaré, que ela respondeu por escrito durante a aula que ministrava (enquanto os alunos terminavam a atividade copiada no caderno, como de costume). Procedi dessa maneira, dando-lhe liberdade para responder quando quisesse, porque temia estar atrapalhando seu trabalho. No entanto, quando me devolveu a folha com as perguntas respondidas, percebi que ela não havia compreendido a primeira questão: quanto a sua formação inicial e continuada, ela respondeu simplesmente "sim".

Felizmente, consegui obter as outras informações desejadas: a professora Luciana tem uma experiência em sala de aula de dez anos, com uma carga horária de 36 horas por semana. Indagada sobre a existência de uma coordenação de línguas estrangeiras na escola e sua relação com o professor, Luciana reconheceu simplesmente que o Almirante Tamandaré não contava com tal coordenação.

4. Caracterização da aula de língua estrangeira

As aulas da professora Luciana são bastante parecidas. São iniciadas quase sempre por um exercício copiado no quadro, que propõe questões em que a língua inglesa é geralmente apresentada de forma fragmentada e fora de seu contexto de uso. É extremamente comum que seja pedido aos alunos que construam longas tabelas de verbos conjugados. Imagino que a função principal de tal atividade seja o consumo de grande quantidade de tempo da aula, além da vantagem de manter a turma ocupada e em relativo silêncio. De fato, todo o resto do horário destinado à disciplina de língua inglesa era tomado pela resolução do exercício por parte dos alunos, o que frequentemente tornava minha tarefa de observação de aula bastante enfadonha. Havia também um momento rotineiro em que os alunos se dirigiam individualmente ao birô para que seus exercícios de semanas passadas recebessem o visto da professora.

Instâncias em que os alunos eram estimulados a participar ativamente da aula foram raras, mas ocorreram. Na semana seguinte àquela em que eu e minha colega estagiária ministramos nossa aula, a professora elaborou uma atividade diferente da usual: distribuiu entre os alunos cartões com verbos em inglês no Past Perfect e no infinitivo, para que fossem relacionados. Explicou oralmente (o que era excepcional) o assunto (Present Perfect), e solicitou a ajuda da turma para traduzir cada verbo trabalhado, tarefa em cuja realização os alunos apresentaram imensa dificuldade. A atividade se parecia, até certo ponto, com a elaborada por minha colega. Apesar de ter conseguido envolver alguns alunos, a aula se mostrou arrastada, devido principalmente à falta de familiaridade do 9º ano com a língua inglesa.

Não havia projetos extraclasses de língua estrangeira, mas houve atividades interdisciplinares relacionadas ao músico paraibano Jackson do Pandeiro, devido aos 30 anos de sua morte. Não pude acompanhar tais atividades, pois foram iniciadas somente após a conclusão do meu estágio.

Não me foi possível analisar o programa de curso da disciplina observada.

5. Leitura crítica da experiência de Estágio e auto-avaliação da prática docente

Em relação às atividades de co-participação (ou colaboração), eu e minha colega Jade fomos incumbidos da correção de uma atividade para nota feita pela turma e criada por nós mesmos e da supervisão de uma prova aplicada pela professora. Também auxiliamos os alunos na compreensão das questões propostas por essa prova.

Ministramos duas aulas, nos dias 14 de maio e 16 de julho de 2012. Na primeira ocasião, planejamos aulas independentes uma da outra, dividindo o tempo que nos era concedido (1h30min) entre nós dois (45min para cada um). Essa foi nossa regência obrigatória para a conclusão da disciplina de estágio, e fomos observados e avaliados pela professora Betânia Medrado, responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado V na Universidade Federal da Paraíba. No dia 16 de julho, no entanto, não esperávamos ser os regentes, de maneira que não tínhamos nenhum plano de aula em que nos basear. Havíamos ido à escola com o simples intuito de observar a aula e, se fosse necessário, auxiliar a professora. Todavia, Luciana havia faltado, e decidimos substituí-la apenas quando fomos informados de sua ausência, já na escola.

A aula de inglês do dia 14 de maio foi iniciada por mim às 9h30min. Comecei escrevendo no quadro os nomes das quatro celebridades (Neymar, Benedict XVI, Dilma Rousseff e Fernanda Montenegro) a serem abordadas no primeiro exercício entregue aos alunos ("Match the following information to the people they refer to")¹. A informação em questão era dada através de breves biografias em primeira pessoa de cada um desses personagens, representados por fotografias. A ordem das minibiografias e das imagens não coincidia, o que deveria ser corrigido pela turma. Minha intenção com essa atividade era expor os alunos à estrutura gramatical da língua inglesa a ser trabalhada (o Present Perfect, presente em todos os microtextos) a fim de explicitá-la mais tarde.

Antes de iniciar a leitura das minibiografias (feita por mim, que já conhecia o baixo nível linguístico da turma e temia não conseguir realizar

¹ Vide apêndice.

minha regência dentro do tempo pré-estabelecido), perguntei à turma o que sabia das quatro personalidades em questão. Foi um momento breve, devido, mais uma vez, à minha preocupação em não extrapolar o tempo que me havia sido concedido para a aula. Expliquei aos alunos, também, que não era necessário compreender todas as palavras dos textos; seria suficiente encontrar algumas pistas que os possibilitassem relacionar cada minibiografia à imagem correspondente.

Sempre que concluía a leitura de um texto, pedia à turma que me respondesse a quem ele se referia, obtendo a resposta certa todas as vezes. Obviamente, nem toda a turma participou, o que já era esperado. Mas não sabia como garantir a participação de todo o 9º ano sem causar constrangimento.

Terminada essa parte, escrevi no quadro exemplos de uso do Present Perfect e do Past Simple, contrastando-os em suas funções através do uso de timelines. Busquei conscientizar os alunos de que o Present Perfect não possuía equivalente exato na língua portuguesa.

Essa explicação seria necessária à resolução da segunda atividade, que, embora não exigisse a produção de enunciados em inglês usando a nova estrutura gramatical, nem a discriminação entre os usos desta e do Past Simple, pedia a compreensão do Present Perfect como marcador do tempo passado. A atividade consistia em perguntas no tempo presente perfeito sobre as minibiografias vistas, podendo ser respondidas com "Yes, he/she has" ou "No, he/she hasn't" (as respostas eram marcadas pelos alunos):

A terceira atividade tinha estrutura semelhante à da segunda, mas desta vez as questões eram de cunho pessoal, de modo que os alunos as responderiam de acordo com informações sobre si mesmos. Outro diferencial em relação ao exercício anterior era a presença do passado simples em algumas das questões.

Em seguida, foi proposto à turma um exercício de "unscramble", isto é, de reorganização de palavras fora da ordem para formar frases no Present Perfect.

Por fim, apresentaria aos alunos uma tirinha contendo um enunciado no presente perfeito. Duas questões (em inglês) de interpretação textual de múltipla escolha seriam propostas. Infelizmente, não houve tempo para esta última atividade.

As razões que me levaram a preferir questões de múltipla escolha foram a crença de que a turma ainda não estaria preparada para a produção de enunciados utilizando a estrutura ensinada, bem como meu temor de que não haveria tempo de executar um plano de aula mais elaborado se precisasse esperar que os alunos finalizassem exercícios de produção linguística escrita ou oral, o que poderia prejudicar minha nota na disciplina de Estágio Supervisionado V.

Houve, como já fora mencionado, outra ocasião em que eu e minha colega demos aula ao 9º ano: devido à falta da professora Luciana, o que acarretaria em aula vaga no horário destinado à língua inglesa, decidimos eu e Jade reter os alunos em sala e revisar com eles o Present Perfect. Obviamente, não havíamos tido tempo de planejar uma aula mais eficaz, de forma que fizemos uso de exercícios repetitivos de fixação ("Complete as frases a seguir com os verbos no Present Perfect"). Após a realização da atividade, que deveria ser-nos entregue em uma folha destacada do caderno, os alunos foram liberados. Jade e eu nos dividimos na correção, entregando logo em seguida as folhas corrigidas à turma. A maioria dos alunos apresentou bons resultados na resolução dos exercícios, o que me deixou contente.

Fora essa, no entanto, não tive outras oportunidades de avaliar os resultados que obtive com minhas regências: não presenciei a prova aplicada pela professora cobrando conhecimento da turma sobre o Present Perfect (ausentei-me do Almirante Tamandaré por duas semanas em razão do Encontro Nacional dos Estudantes de Letras em Florianópolis, Santa Catarina). Os alunos jamais abriram a boca para falar em outra língua que não fosse o português em sala (um mea culpa: perdi a oportunidade de incentivá-los a praticarem o inglês oralmente na minha regência), sendo sua produção em língua inglesa exclusivamente escrita (e a que muito raramente tive acesso).

De maneira geral, a experiência que este Estágio Supervisionado V me proporcionou foi bastante positiva. Foi muito importante ter o apoio da UFPB, que já possuía vínculos com professores da rede de escolas públicas, o que facilitou meu acesso à E.E.E.F. Almirante Tamandaré (não tive a mesma sorte quando cursei o Estágio Supervisionado VI, por excesso de alunos na minha turma; encontrar um professor que me aceitasse como estagiário provou ser um verdadeiro calvário). Foi enriquecedor conviver durante meses com o mesmo grupo de alunos, advindos de um contexto tão distinto do meu, social e economicamente. Arrependo-me de não haver criado um vínculo mais significativo com o 9º ano, devido, principalmente, ao temor de estar atrapalhando seu ambiente de sala de aula e à minha timidez. A própria turma não parecia particularmente interessada em mim, o que provavelmente se devia à banalidade da presença de estagiários na escola. No mais, sinto-me satisfeito por saber que contribuí em algo para o aprendizado daqueles alunos, mesmo que possa ter sido pouco.

REFERÊNCIAS

Histórico da escola.
Disponível em:
[http://eealmirantetamandar
e.blogspot.com.br](http://eealmirantetamandar.e.blogspot.com.br). Acesso
em 2 de out. de 2012.

Match the following information to the people they refer to.

- I have fought against the military dictatorship in Brazil. I have used violence to do it. Some people have called me a terrorist for that. I have been a politician for a long time and I have become the president of Brazil. Time magazine has classified me as the third most powerful woman in the world.
- I have played many characters in my life. I have worked on television, but I have also done films and theatrical plays. I have changed my original name (Arlete Pinheiro Esteves da Silva) to an artistic name. I have been nominated for an Oscar.
- I have won the 2011 South American Footballer of the Year award. Ronaldo has said I was a great football player. Many young boys have copied my hairdo.
- I have worked as a teacher before. I have traveled to many countries. I have been a very religious person for a long time. I have become Pope.



Neymar



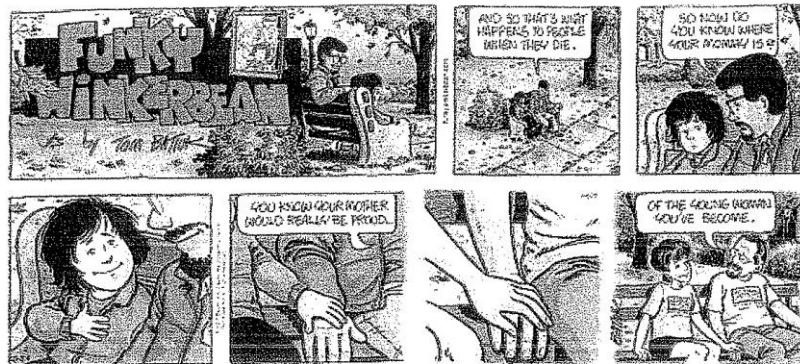
Benedict XVI



Dilma Rousseff



Fernanda Montenegro



Who are these two people?

- a) They are boyfriend and girlfriend.
- b) They are brother and sister.
- c) They are father and daughter.

What has happened to the girl's mother?

- a) She has traveled abroad.
- b) She has died.
- c) She has divorced the girl's father.

Exercises

Choose the correct option:

- Has Dilma worked as a teacher before?

() Yes, she has. () No, she hasn't.

- Has Fernanda Montenegro played many characters in her life?

() Yes, she has. () No, she hasn't.

- Has Neymar changed his original name?

() Yes, he has. () No, he hasn't.

- Has Benedict XVI become Pope?

() Yes, he has. () No, he hasn't.

Now some information about you:

- Have you traveled to many countries?

() Yes, I have. () No, I haven't.

- Have you copied Neymar's hairdo?

() Yes, I have. () No, I haven't.

- Did you kiss your mother yesterday for Mother's day?

() Yes, I did. () No, I didn't.

- Have you played any character in your life?

() Yes, I have. () No, I haven't.

- Did you study English last week?

() Yes, I did. () No, I didn't.

Put the words in the correct order:

- started – I – my homework. – have
- kissed. – They – have
- Claudia – her mother. – visited – has
- many books. – bought – have – Scott and Paul
- found – We – haven't – the lost girl.
- Have – your exercise? – finished – you

Plano de aula (9º ano)

Tema: celebridades

Tempo necessário: 1 aula (45 min)

Competências: interpretação textual, obtenção de informações explícitas num texto, responder perguntas fazendo uso de informações pessoais.

Conteúdo: Present Perfect

Procedimentos:

- Começar com as minibiografias (perguntar o que os alunos sabem sobre as pessoas nas fotografias antes de começar a leitura);
- Passar para os exercícios sobre as minibiografias;
- Explicar o present perfect usando timelines, destacando que é uma estrutura do inglês que não tem correspondente exato no português e chamando atenção para as formas irregulares do past participle;

Exemplos: I have phoned him. I phoned him yesterday.

I have visited my friends. I visited my friends last week.

I have finished school. I finished school in 2007. -> ação do passado com impacto no presente

I have bought some books. I bought some books last month.

I have eaten a lot of pizza. I ate a lot of pizza last night.

I have broken my arm. I broke my arm when I was six. -> ação do passado com impacto no presente

- Introduzir a tirinha;
- Exercícios sobre a tirinha.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 15

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 15

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	04
1.1 OBJETIVOS DO ESTÁGIO.....	04
2. A ESCOLA	04
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	04
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	05
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	05
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	05
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	08
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	14
APÊNDICES	15
ANEXO	40

1.Introdução

O universo da sala de aula é muito dinâmico e variado, uma vez que cada aluno é uma pessoa de diferente origem, personalidade e opinião. O estágio supervisionado talvez não dê conta disso, mas ajuda o futuro professor a perceber essa diversidade e se habituar a esse universo. Além disso, o estágio ajuda o professor a perceber suas habilidades, assim como também pode mostrar em que aspectos são necessários melhorar na forma de ensinar do docente.

O ensino de língua estrangeira no ensino fundamental, ainda é marcado como decepção para muitos alunos, pois muitos criam a expectativa de que realmente irão aprender uma língua estrangeira na escola, mas quando ingressam no 5º ano se deparam com um ensino baseado em regras gramaticais, repetições de estruturas sem um propósito definido, e muitas vezes sequer ouvem a língua que estudam. Como dito nos PCNs, se vive um dilema entre enfatizar o saber sobre a língua ou saber utilizá-la (pg.81). Afinal o que é mais importante: saber falar uma língua ou saber como ela funciona? A resposta pode estar no fato de muitos alunos recorrerem a cursos de idioma, isto é, na escola se aprende a saber como funciona a língua e se o aluno sentir vontade ou necessidade ele terá que recorrer a um curso de idioma.

Em meio a essa situação é preciso que os futuros professores tenham consciência de seu papel como transformador da situação de ensino de língua estrangeira, para que não repitam aquilo que vivenciaram nas escolas enquanto alunos. Pois ao se negar um ensino de língua eficiente, se exclui a possibilidade do aluno ter uma melhor qualificação, visão de mundo e de ser um melhor cidadão. Sendo assim o estágio supervisionado deve ajudar ao futuro professor a perceber as carências do ensino de língua estrangeira e mostrar formas concretas de se mudar este ensino para melhor.

1.1 Objetivos do estágio

Os objetivos do estágio são: trabalhar teoria e prática em conjunto; refletir sobre as diversas situações vivenciadas na escola; planejar e executar atividades que estejam de acordo com o contexto da escola e fazer com que o próprio futuro professor avalie seu desempenho ao longo do estágio.

2.A escola

2.1 Caracterização da Escola:

O estágio supervisionado foi realizado no turno da manhã, em uma turma do 7º ano de uma escola de ensino fundamental. Foram 32 horas-aulas de estágio, sendo: 10 horas de observação, 16 horas de colaboração e 6 horas de regência.

A escola é de período integral, possui refeitório, aulas de teatro, uma quadra sem cobertura, biblioteca, laboratório de informática e realiza oficinas de língua espanhola.

Durante todo o estágio só foi observado o uso do livro intitulado *Discovering English* pela professora, que não foi aprovado pelo PNLD de 2011. Fazendo uma breve análise pode-se dizer que o livro possui pequenos textos com a tradução abaixo, alguns jogos e uma seção gramatical.

A turma era composta por cerca de 20 a 21 alunos com predomínio do gênero feminino. A grande parte era bem assídua e pontual. A turma de maneira geral, era agitada, conversavam assuntos que não condiziam com o assunto da aula, às vezes aconteciam pequenas discussões entre os alunos ou entre os alunos e a professora, e o uso do celular acontecia na maioria das vezes. Em relação à língua estrangeira, a maior parte dos alunos alegava não saber nada de inglês, mas quando eram expostos às atividades que envolviam o idioma, se mostravam interessados em aprender.

2.2 Perfil do professor regente

A professora regente é formada no curso de Letras com habilitação em Português e Inglês, no momento faz especialização na área de Português, e na escola possui a carga de 12 horas aulas semanais.

3. Atividades desenvolvidas

3.1 Caracterização da aula de língua estrangeira

Foram observados cinco dias de aula, duas aulas por dia, ou seja, no total foram 10 horas-aulas observadas. No primeiro dia de observação alguns alunos ficaram curiosos com a presença minha e de minha colega que também

realizou o estágio comigo. Uma aluna disse que iria pedir respostas para nós duas, mas no geral com o passar do tempo eles se familiarizaram conosco. Nesse mesmo dia foi possível notar que a turma era um pouco agitada em razão de alguns alunos terem tido um pequeno desentendimento entre eles e da conversa paralela principalmente entre as meninas que eram a maioria, visto que dos 21 alunos apenas 5 eram meninos e estes eram mais quietos. Além disso no primeiro dia foi possível observar : a professora andava pela sala atendendo cada aluno, o uso excessivo do quadro para copiar assuntos gramaticais em português, da tradução e de vistos no caderno de cada aluno valendo pontos de participação, o que se repetiu em todas as outras aulas com exceção dos vistos no caderno. Algumas dificuldades que observei foram que os alunos não tinham os livros didáticos, a iluminação dificultava alguns alunos de verem o que estava escrito no quadro e um aluno até chegou a dizer que estava com problema de vista, mas até o final do estágio ele continuava reclamando deste problema.

Nossa segunda observação foi após a nossa primeira regência, e algumas alunas comentaram que a aula deveria ser como a nossa. Nessa aula a professora fez revisão para prova, e esta revisão se baseou em assuntos gramaticais cujos enunciados eram em português e em traduzir para português e para o inglês. Durante essa aula a turma apresentou um comportamento mais agitado, com mais conversas e a professora pediu para os alunos conversarem mas copiarem a tarefa, além disso algumas alunas discutiram com a professora e ela diz para uma aluna que ela não iria receber ponto de participação. Algo interessante que a professora fez foi quando uma aluna perguntou o que significava uma determinada palavra em inglês e ela mandou que a aluna pesquisasse no texto, dessa forma se deu a chance à aluna de buscar o conhecimento, se descentralizando o foco no professor.

Na terceira observação a professora falou as notas e alegou que só aquele dia ela recebeu a caderneta. Continuou a acontecer pequenos desentendimentos entre a professora e algumas alunas, mas a professora conseguiu lidar bem com a situação. Outro fato que chamou atenção foi quando uma aluna disse que a outra não tinha dinheiro para comprar um sapato e esta outra disse que ela não tinha, mas a mão dela tinha, nessa

situação a professora não se pronunciou. A atividade desta aula foi a cópia de um texto, em que a professora escrevia uma frase em inglês e logo abaixo da frase traduzia para o português. Um trecho da tradução feita é a seguinte:

"As soon as the Wolf says this the swallows poor little red riding hood"

"Assim que ele diz isso, devora a Chapeuzinho Vermelho".

Analisando esta tradução, pode-se alegar que ela não deixa o aluno criar a sua própria interpretação, porque diz explicitamente o que aconteceu com a Chapeuzinho Vermelho, se a tradução tivesse mantido que o chapéu tinha caído, o aluno poderia deduzir que a Chapeuzinho foi devorada. Depois da cópia do texto, o aluno fez um exercício de traduzir palavras grifadas no texto. Enquanto isso a professora chamava cada aluno para mostrar o caderno e alguns que terminaram começaram a andar pela sala.

Na observação seguinte a professora passou questões de interpretação do texto da aula anterior. Tal interpretação constava de questões em português, perguntas de resposta pessoal, verdadeiro ou falso, tradução e a elaboração de uma tabela com todas as palavras do texto em inglês por ordem alfabética. Nesse mesmo dia a professora entregou as provas, e algo que chamou atenção foi que, em relação às meninas, a maioria dos meninos ficaram em recuperação. No final da aula a professora pediu à mim e à minha colega para que pensássemos em uma ideia, como um glossário, para que os alunos pudessem ter uma fonte de consulta de vocabulário, que será melhor detalhada mais à frente.

A última observação foi uma aula depois da nossa terceira regência. Nesse dia as alunas estavam conversando bastante, mas a professora não se manifestou em relação a isso. A docente copiou no quadro o assunto que explicamos na nossa regência e depois comentou com a turma que foi o assunto da aula que ministramos para eles. Ficou uma certa expectativa em relação ao conteúdo que trabalhamos na aula anterior sobre se os alunos lembrariam de alguma coisa e infelizmente não foi possível saber se eles lembraram algo porque os alunos não comentaram nada em relação ao assunto.

De uma forma geral foi possível observar que o método utilizado pela docente era o tradicional com cópias no quadro, tradução, além disso os alunos faziam cópia de textos, mas não os liam, ou seja, a língua era vista como um código a ser decifrado pelo aluno (Consolo; Aguilera, pg.140).

3.2 Leitura crítica da experiência de Estágio e auto-avaliação da prática docente

A primeira atividade de co-participação foi monitorar a sala, juntamente com a professora, durante uma prova. Alguns alunos se incomodaram com a observação, enquanto outros pediam as respostas, algo delicado porque apesar de que para os alunos sermos professoras também, dentro da sala existia a professora efetiva e mesmo se quiséssemos, não poderíamos dar a resposta aos alunos. A solução foi pedir para eles tentarem lembrar do que viram ou perguntar se eles tinham certeza de que a resposta estava certa mesmo ou não. A prova em si constava de questões para traduzir para o português, relacionar colunas e aplicar regras gramaticais. Os enunciados eram todos em português e apesar de durante as aulas os alunos terem trabalhado com textos, a prova não continha nenhum texto.

A outra atividade de co-participação foi elaborar uma prova de recuperação para a prova que havíamos monitorado dias antes. Essa prova foi elaborada em conjunto com minha colega de curso. Durante a elaboração tivemos dificuldade em escolher as palavras das questões em relação ao nível de conhecimento dos alunos. Tentamos manter o mesmo formato da primeira prova, uma vez que a professora nos solicitou a mesma e também porque os alunos já estavam acostumados com este modelo. Assim, a prova elaborada teve questões de relacionar colunas, traduzir para o português e aplicar regras gramaticais. Porém se pudéssemos fazer diferente, incluiríamos um texto, porque foram trabalhados textos na sala e é uma forma mais contextualizada de se trabalhar gramática e vocabulário. De acordo com os PCNs, é importante que a avaliação abarque aquilo que foi ensinado em sala (pg.82), como nas aulas observadas houve cópia de textos, seria interessante que algum texto também estivesse presente na prova.

A terceira atividade de colaboração foi mais complicada, pois a professora nos pediu ideias para que os alunos tivessem uma fonte de pesquisa para vocabulário, assim ela não precisaria traduzir os textos. Passamos horas e horas pensando em alguma solução e tivemos a ideia de retirar as frases mais importantes do texto, o que acabou se tornando uma regência que será descrita mais à frente. Outras ideias que tivemos foram as seguintes: pedir para que o aluno reservasse uma matéria na qual ele faria um glossário escrevendo as palavras novas que ele aprendeu no dia ou de assuntos que ele mais gostasse e em cada aula a professora cobraria dos alunos dando uma pontuação ou não; em uma aula que antecede o texto que será estudado, pedir para os alunos pesquisarem o vocabulário relacionado ao tema do texto, assim eles poderiam reforçar mais o vocabulário; e uma vez por mês cada grupo de alunos ficaria responsável por trazer notícias, textos, filmes, etc, que se relacionassem com o inglês; sugerimos essas ideias à professora, porém não sabemos se ela as aplicou com os alunos.

Realizamos três regências. A primeira foi logo uma semana depois que começamos o estágio na escola, a professora faltou e decidimos substituí-la. Como foi algo inesperado, não tínhamos plano de aula. O primeiro passo foi pedir para a turma fazer um círculo, após isso começamos a fazer perguntas para os alunos sobre como eles se portavam em relação à língua inglesa, como eles observavam palavras em inglês no dia a dia, se jogavam videogame, se eles viam utilidade em saber inglês (muitos responderam que não) e então falamos da copa do mundo, mas realmente é difícil encontrar razões para dar ao aluno para aprender inglês, ainda mais na escola pública. De acordo com Leffa (2009), por trás do discurso do aluno que diz que não vê utilidade em aprender inglês, na verdade está a reprodução de um discurso utilizado por uma sociedade competitiva, que visa manter o conhecimento nas mãos de poucos, e assim o conhecimento permanecer sendo valioso para quem o possui. Esta afirmação de Leffa desarma o argumento do professor de que o aluno não quer aprender e ao mesmo tempo mostra a capacidade que o professor tem para incluir ou excluir o aluno dependendo da sua prática.

Depois da sondagem sobre o que os alunos sabiam sobre o inglês, perguntamos se eles ouviam músicas em inglês e surpreendentemente muitos responderam que não. Havia uma aluna que estava mexendo no celular e perguntamos se ela tinha alguma música em inglês nele, ela não tinha, mas uma outra aluna tinha e passou para ela. Atualmente o uso de tecnologias pelas pessoas está cada vez maior, e segundo a fala de José Carlos Antônio que pode ser encontrada no artigo "O uso do celular como recurso pedagógico em sala de aula", usar celular na sala de aula com propósito de ensino ajuda na aprendizagem do aluno, assim como no ganho de tempo e de qualidade da aprendizagem. Então pedimos para a aluna colocar para tocar a música do celular dela, e enquanto a música tocava retiramos as palavras cognatas da música e escrevemos no quadro, algo interessante é que uma aluna sabia cantar a música inteira. Quando a música acabou perguntamos se eles entendiam o significado das palavras no quadro e muitos disseram que sim, em seguida com essas mesmas palavras fizemos um link com o assunto que cairia na prova. A última atividade da aula foi uma sondagem sobre as preferências de cada aluno, pedimos que eles escrevessem o que eles gostavam de fazer, o tipo de música que mais gostavam, filmes, brincadeiras, esportes, jogos, etc. Apenas um aluno não quis fazer, o resto da turma se engajou bastante na tarefa, tarefa que foi de muita valia para nossa última regência. Fizemos uso de sondagem na nossa primeira regência para conhecer melhor o aluno e tentar trazer atividades que tivessem a ver com as preferências e com o conhecimento de mundo deles, pois de acordo com Paulo Freire (1996) é preciso considerar o conhecimento prévio do aluno, considerar a sua realidade. Outra autora que sustenta esta ideia é Weisz (2009) quando diz: "A valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem".

Na segunda regência, diferente da primeira, tínhamos um plano para a aula, que foi da segunda colaboração, no caso a ideia de glossário e de trabalhar com textos sem usar tanto a tradução. Íamos neste dia apenas para observar, mas como a professora havia faltado usamos a ideia do texto e demos a aula. Nosso primeiro passo foi pedir para os alunos se dividirem em grupos. Cada grupo ficou com uma frase sobre problemas com a

vizinhança(assunto do texto), eles debateram entre si e depois escolheram alguém para ir ao quadro colar seu tema e falar sobre seus problemas para a turma, alguns alunos ficaram um tanto tímidos, principalmente o grupo dos meninos,mas na hora em que entramos no texto e fizemos perguntas sobre vocabulário,eles foram os que mais souberam responder.Escrevemos em pedaços de papel frases principais retiradas do texto que estavam no livro utilizado pela professora, entregamos aos grupos e pedimos novamente para eles irem ao quadro e colar.Depois perguntamos se eles entendiam o que estava escrito em cada uma delas, estas frases possuíam o assunto gramatical que eles estudariam futuramente, e como eles já haviam trabalhado sobre o tema do texto anteriormente, ficou muito mais fácil para eles compreenderem as frases. Após essa breve atividade, pedimos que eles escrevessem um texto em português ou inglês, sobre os problemas que eles enfrentam na vizinhança, alguns não queriam fazer, mas no final todos participaram.Nesta aula foi possível usar texto em sala de uma forma diferente da que os alunos estavam acostumados. Geralmente eles apenas copiavam os textos retirados do livro didático juntamente com a tradução e depois faziam um exercício de interpretação em que tinham que procurar no texto a resposta pronta ou alguma tradução. Segundo os PCNs, textos de livros didáticos em geral focam apenas no conhecimento sistêmico da língua e esquecem dos conhecimentos de mundo e da organização textual, assim o ideal seria trazer textos de diversos gêneros pois dessa forma o aluno teria mais conhecimento sobre a língua já que estaria sendo exposto a uma variedade linguística maior além de diferentes contextos.Em relação ao uso de tradução, seguindo novamente os PCNs, o aluno deve descobrir o significado das palavras que não conhece através do contexto e ele deve perder a ideia de que precisa conhecer palavra por palavra do texto que está lendo.

Nossa terceira e última regência foi baseada nas respostas dos questionários que os alunos responderam na nossa primeira regência. A novela *Rebeldes* estava como uma das preferências entre a maioria dos alunos, como tínhamos que ensinar o *Genitive Case*, tivemos a ideia de usar os parentes dos personagens para trabalhar este assunto. Escrevemos em alguns pedaços de papel apenas o nome do parente, e em outros pedaços a frase que estava em

Genitive Case mostrando o grau de parentesco, que pode ser visto nos anexos. Segundo Leffa (2009), o professor deve não descartar, mas ir além do quadro e do material impresso, e concordando com o autor, ao longo de todo estágio tentamos pensar em ideias que pudessem ser utilizadas por escolas que tivessem poucos recursos, por isso fizemos uso do quadro de forma diferente e fizemos uso de pedaços de papel nessa regência, assim cada aluno recebeu um pedaço de papel, ia ao quadro colar e o colega que tinha a frase que complementava ia ao quadro e colava ao lado. Antes disso, perguntamos aos alunos que palavras relacionadas à família, eles conheciam em inglês, à medida que eles falavam a palavra era escrita no quadro. Após cada aluno ter colado seu papel no quadro, se introduziu o verbo *to be* usando os papéis do quadro ligando o nome do personagem à frase com *genitive*, fazendo assim, uma frase só. Por fim, se retomou o assunto de *genitive case* fazendo uso das frases sobre vizinhança do texto da aula anterior e após isso foi distribuído papéis com nomes de membros de família em inglês para duplas. A segunda aula foi ministrada pela minha colega que participou do estágio junto comigo. Ela ficou responsável por dar continuidade à aula reforçando o vocabulário de família, entre outras coisas.

Durante a aula foi possível observar que a maioria dos alunos ficaram bem interessados, respondiam às perguntas e não conversavam tanto. Em relação às atividades de colar papel no quadro, acho que houve muita perda de tempo para se colar o papel, e na tentativa de fazer com que todos os alunos tivessem papel, sobraram alguns e eu não notei e acabei perguntando se algum aluno estava com ele, sendo que o papel estava comigo. Fora isso, pode-se dizer que foi possível cumprir o plano proposto para esta aula.

Analisando o estágio de uma forma geral foi possível vivenciar experiências que mostraram que o ensino de língua estrangeira ainda precisa avançar consideravelmente. O uso excessivo do quadro em tempos de recursos tecnológicos, tradução excessiva, cópia de textos sem um trabalho mais contextualizado, falta de materiais didáticos, etc; observados durante o estágio, sustentam esta afirmação. Sendo assim cabe aos futuros professores tentarem mudar esta situação, não repetindo estas ações na primeira dificuldade que possa enfrentar ao tentar mudar e buscarem sempre se aprimorar.

Um ponto negativo da experiência de estágio é a restrição de liberdade de se fazer o que se quer, porque por mais que se tenha acesso à sala, a autoridade maior sempre é da professora, então nem sempre você pode fazer tudo que você quer fazer. Um ponto positivo é que o graduando tem a oportunidade de vivenciar um pouco do ambiente da sala de aula, ver os desafios, as alegrias, ir ganhando prática de ensino, o que torna a experiência de estágio muito proveitosa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2011: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.
- CONSOLO, Douglas Altamiro; AGUILERA, Cristiane Ovídio Pinhel. Sobre políticas de ensino e aprendizagem de línguas: (in)formar o professor para atuar na contemporaneidade. In. : SILVA, Kleber Aparecido da (Org.) *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes Editora, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LEFFA, Vilson; BOTELHO, Gilberto. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In. : LIMA, Diógenes Cândido de. *Ensino e Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.
- WEISZ, Telma. Como fazer o conhecimento do aluno avançar. In. : WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Editora Ática, 2009. Cap. 5.
- EMEF Altair Giffone. *Uso do celular como recurso pedagógico em sala de aula*. 17 abr. 2012. Disponível em: <http://escolaaltairgiffone.blogspot.com.br/2012/04/uso-do-celular-como-recurso-pedagogico.html>. Acesso em 15 de outubro de 2012.

APÉNDICES

Escola Estadual Almirante Tamandaré

João Pessoa, ____/____/____

Disciplina: English Teacher: Luciana Lucena

Student: _____

Avaliação de Recuperação (1º Bimestre)

1. Relacione as palavras com suas regras do plural:

A – acrescenta “s”

B – acrescenta “es”

C – acrescenta “ies”

() tomato

() teacher

() car

() potato

() sky

() fly

() kiss

() table

() piano

() candy

2. Relacione o numeral a sua forma escrita:

a) 1

() seventh

b) 7

() first

c) 10

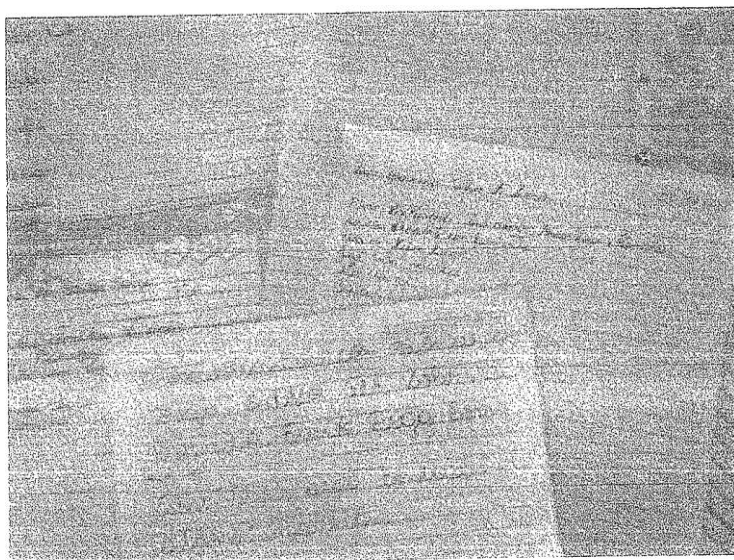
() twelfth

d) 12

() thirtieth

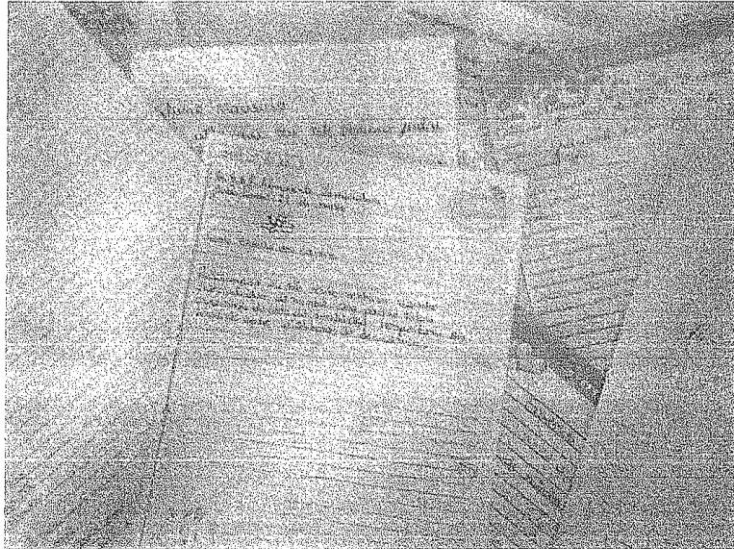
e) 30

() tenth



Sondagem realizada com os alunos

(1ª Regência)



21 05 12

Co. B. E. F. Almirante Tamandare
João Pessoa, 21 de maio

Igã's

nome: Camila dos Santos.

Bela tarde eu não tenho nenhum vizinho
chato do lado da minha casa porque todos
os vizinhos do lado da minha casa respeitam as
horas de sono e as horas de descanso.





nome: gabriel

data: 24-05-22

A minha mãe é professora
e tem mais dois filhos, um menino
e uma menina. O nome do meu
pai é João.

02/04/12

Tolita Ingrid
11Tudo que ~~me~~ gosto.

mexela

Lorena Brasil

esporte

vôlei

Materia esdalar

Inglês

filme

para salvar uma vida

musica

Advogado fiel

cantor

Fernandinho

~~gato~~~~Amor de vida~~

1 / 1

Seg Ter Qua Qui Sex Sáb Dom

10/10/2019

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Time: Extra 1/2 hr.

millions of K. rings, 1900's

Example: $2x^2 + 3x - 5$

31

FROM

02/04/2012

Nome: Geovanna Silva de Lima

Filme: Brejeiro, Sua mãe, Amante ou Romântico

novela: Chocolate com pimenta

Música: Kibon Lucas

Jogo: Valei, valei bol

Ator / Atriz: 1

Brincadeira: Adedonha

diário

x

Ada

Lilme

Se la fosse veit

Música

Mc Sheldon e Park

nada

~~Re~~ Adelaide

Jogo

Da Gamboa

Ator

Michael Rogers

Búncia d'Ala

Paga-Paga

PETER'S WIFE
PLAYS THE PIANO
AND SINGS
LOUD

Frases principais retiradas do texto

(2ª Regência)

THE CHILD'S DOG
BARKS ALL NIGHT

BILL'S
PROBLEMS

PETER'S WIFE
PLAYS THE PIANO
AND SINGS
LOUD

SUSAN'S HUSBAND
SPEAKS LOUD

Aluna : Márcia Maria de Souza

Plano de Aula

Assunto: Genitive Case

Recursos: fita dupla face, papel, hidrocor

Material: escrever em letras grandes frases com genitive case e membros de família. Baseado na novela Rebelde.

PEDRO'S MOTHER – BETH (ELIZABETH COSTA)

CILENE'S FATHER – GENARO

PEDRO'S BROTHER – RAUL

BEATRIZ'S MOTHER – DADÁ

DIEGO'S FATHER – LEONARDO MALDONADO

CARLA'S STEPSISTER – BECKY (BERNARDA)

TOMAS' GRANDMOTHER – OFÉLIA

ROBERTA'S MOTHER – EVA MESSI

ALICE'S FATHER – FRANCO

VITÓRIA'S BROTHER – ARTUR

JOÃO'S BROTHER – LUPI

LUCY'S BROTHER – MIGUEL

DÉBORA'S SISTER - TATIANA

Metodologia:

1º Perguntar aos alunos que palavras relacionadas a membros de família em inglês eles conhecem e escrever no quadro; (5min)

2º Distribuir para cada aluno uma frase com o genitive case e o nome dos parentes. Alguns alunos ficam com uma frase que possui o genitive case e outros com nomes dos parentes. O aluno cola o seu papel no quadro, em seguida dependendo de qual papel o aluno tiver, se pergunta à turma quem é o parente ou quem tem a frase com o genitive, o aluno que tiver o parente da pessoa vai ao quadro colar ao lado da frase com genitivo e vice versa; (20 min)

Carla's
halfsister

Material utilizado na regência

Diego's
father
Leonardo
Maldonado

ANEXO

Escola Estadual Almirante Tamandaré

João Pessoa, ____/____/____

Disciplina: Língua Inglesa Teacher: Luciana Lucena

Student: _____ grade: _____

Avaliação Bimestral de Inglês (1º Bimestre)

1. Identifique os números ordinais escritos no quadro abaixo e escreva-os relacionando aos seus algarismos correspondentes:

Twentieth- tenth- seventh- third- twelfth- twenty third- thirtieth- fifteenth- first- second
--

1 _____	20 _____
2 _____	12 _____
3 _____	23 _____
7 _____	15 _____
10 _____	30 _____

2. Escreva as palavras abaixo em Português:

a) market _____ d) fruits _____
 b) candies _____ e) house _____
 c) people _____

3. Relacione as colunas:

a) (1) strawberries () uvas
 b) (2) oranges () verduras
 c) (3) grapes () laranjas
 d) (4) watermelons () morangos
 e) (5) vegetables () melancias

4. Dê o plural dos substantivos abaixo, de acordo com as regras do plural em inglês estudadas:

a) Kiss _____ d) tomato _____ g) piano _____ j) book _____
 b) city _____ e) toy _____ h) student _____
 c) bus _____ f) church _____ i) teacher _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS

Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Inglesa

ESTAGIÁRIO 16

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

João Pessoa

2012

ESTAGIÁRIO 16

RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO V

Relatório de Estágio Supervisionado V do Curso de letras – Habilitação em Língua Inglesa da Universidade Federal da Paraíba – campus João Pessoa, apresentado como trabalho final e pré-requisito para a aprovação na disciplina Estágio Supervisionado V, ministrada pela Professora Betânia Medrado.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	04
1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	04
1.2 O ENSINO DE LINGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	04
2. A ESCOLA.....	06
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	06
2.2 PERFIL DO PROFESSOR REGENTE.....	06
3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS.....	07
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	07
3.2 LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTAGIO E AUTO-AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE.....	10
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	14
APÊNDICES	15

1. INTRODUÇÃO

1.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

A questão de formação do professor é algo muito delicado e importante. Creio que uma das principais dúvidas de todo aluno de licenciatura é a questão da vivência e experiência em sala de aula. Apesar de todo o embasamento teórico proporcionado pela grade curricular, ainda sentimos que algo está faltando.

Quando inseridos em sala de aula, percebemos que há muito mais por trás da teoria, logo, professores recém-formados muitas vezes não sabem como agir em determinadas situações e/ou não levam em consideração aspectos importantes no planejamento das aulas. Então, tomemos o estágio como essencial na formação profissional do professor.

É certo que o estágio não traz toda experiência necessária ao aluno de licenciatura, mas ajuda a entender um pouco mais a realidade dentro da sala de aula e perceber se é realmente aquilo que eu estou disposto a enfrentar depois que me formar. Além disso, uma das principais vantagens é a reflexão que ele proporciona. Não é apenas a experiência que nos faz professores melhores, mas sim a reflexão sobre cada atitude que tomamos em sala, começando do planejamento.

1.2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

O ensino de Língua Estrangeira (LE) na escola é uma questão preocupante. Criou-se o estereótipo de que não se aprende LE na escola, mas apenas em cursos de idiomas. Fatores delicados contribuem para tal esteriótipo, que, na verdade, chega quase a ser uma verdade, se espalhe cada vez mais entre a sociedade.

Salas superlotadas, desvalorização da língua estrangeira por parte dos alunos, professores com três ou mais empregos, sem contar as inúmeras turmas das quais são responsáveis, facilitam a precariedade do ensino efetivo de LE nas escolas públicas.

Como agravante, os documentos oficiais corroboram com a ideia de que aprender a falar uma LE na escola pública não é viável, uma vez que esta deve ser explorada em sala de aula através, principalmente, da leitura. Desse modo, no PCN (1998) lê-se:

“No Brasil (...) o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. Deste modo, considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de Língua Estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngües, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.” (p. 20)

Além disso, o próprio documento reconhece os problemas encontrados nas escolas citados anteriormente:

“Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.” (p. 21)

Assim, o governo reconhece a situação deplorável das escolas brasileiras e, além de não fazer nada quanto a isso, exclui totalmente a possibilidade de uma preparação melhor para o mercado de trabalho para aqueles de rendas mais baixas. Hoje em dia, fluência em uma LE não é apenas relevante para aqueles que pretendem viajar, isso se tornou um diferencial importante no currículo e, como sabemos, não são todos que podem arcar com cursos de idiomas, que se encontram cada dia mais caros.

2. A ESCOLA

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

O estágio foi realizado na ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ALMIRANTE TAMANDARÉ, na turma do 7º ano A, com um pouco mais de 20 alunos em sala, sempre as segundas-feiras das 7h às 8:30h. Ao final do período foram contabilizadas 28h: sendo 8h de observação, 14h de coparticipação e 6h de regência. A professora observada foi Luciana Cristina Mendes Lucena.

A escola é bastante espaçosa e arejada. Possui biblioteca e computadores, porém os mesmos não eram usados para aulas de Língua Inglesa. Por outro lado, nas salas não havia ventiladores ou ar condicionados.

No que diz respeito ao material didático, nem todos os livros tinham sido entregues à escola ainda, então a direção da escola decidiu entregá-los aos alunos apenas quando houvesse livros suficientes para todos. Desse modo, a professora copiava as atividades do livro no quadro, sem utilizar nenhum outro tipo de material didático. O livro adotado é o *Discovery English*, não consumível e não indicado pelo PNLD.

Os alunos não tinham um bom aproveitamento escolar, mas eram bastante assíduos. A turma era 95% composta por meninas. Os alunos conversavam bastante, levantavam-se o tempo inteiro e levavam muito tempo para copiar as atividades no quadro. Não mostravam interesse nas atividades propostas na aula, mas sempre copiavam o que a professora escrevia no quadro.

2.2. PERFIL DO PROFESSOR REGENTE

A professora observada foi Luciana Cristina Mendes Lucena. Ela cumpre carga horária de 12 horas na escola onde o estágio foi realizado. Tem licenciatura em Letras Português/Inglês e encontra-se fazendo especialização em Português.

3. ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

3.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE CRÍTICA DO CONJUNTO DE AULAS OBSERVADAS

A maioria das aulas observadas seguia um padrão. Normalmente, a professora escrevia no quadro a explicação do conteúdo com alguma atividade do livro para que os alunos copiassem e, em seguida, respondessem em seus cadernos. Sempre ao lado dos enunciados havia a tradução para o português. As explicações eram dadas exclusivamente em português e a língua alvo nunca era usada. Os alunos estavam sempre dispersos e conversando.

Os assentos eram dispostos de maneira tradicional, em filas, e a professora circulava pela sala apenas quando era chamada por algum aluno ou para dar o visto nos cadernos. Falava muito baixo e não usava gestos.

Há projetos extraclasse apenas de Espanhol e o método usado pela professora era o de gramática-tradução.

Em minha opinião, muito poderia ser feito pelo fato de a turma ser pequena. De início a professora poderia ter arranjado as carteiras de uma maneira diferente, como por exemplo, em semicírculo. Dessa forma, ela poderia ver todos os alunos e manter-se sempre à vista.

Sabemos que a realidade do professor no Brasil não é uma das melhores. Com a carga horária e a quantidade de turmas e alunos, é muito trabalhoso e caro para o professor providenciar material extra para sempre dinamizar suas inúmeras aulas. Porém, o professor não pode restringir-se a apenas copiar todo o conteúdo no quadro. No caso dessa turma, a professora poderia pedir que os alunos trouxessem algo de casa, por exemplo.

Além disso, embora ministrando uma aula tradicional, o professor pode melhorar pelo menos a abordagem ao aluno, contextualizando com exemplos da realidade deles e dinamizando a explicação é sempre uma boa ideia.

Assim que chegamos para nossa primeira observação, a professora havia ministrado uma aula sobre um texto do livro falando sobre feira livre e frutas. Pelo que foi falado em sala, o texto foi copiado no quadro com a tradução para o português. No

entanto, a professora poderia tentar fazer com que o vocabulário se tornasse mais significativo para os alunos, pois os mesmos não demonstravam lembrar de nada do que havia sido trabalho anteriormente. Uma maneira fácil e significativa de fazê-lo seria pedir que cada aluno trouxesse uma fruta de casa. Então, o vocabulário seria trabalhado em sala sem custo algum e de uma maneira atrativa e divertida.

Em outra aula observada, a professora copiou outro texto do livro no quadro, Chapeuzinho Vermelho, em inglês. Porém abaixo de cada frase havia a tradução, não deixando espaço para que os alunos pudessem voltar-se para o texto na língua alvo. Em seguida, havia uma atividade de interpretação composta por questões em português, perguntas de resposta pessoal, verdadeiro ou falso, tradução e a elaboração de uma tabela com todas as palavras do texto em inglês por ordem alfabética.

Apesar de copiando todo o texto no quadro, a professora perdeu uma ótima oportunidade para trabalhar gênero textual. Nesse caso, ela poderia ter feito perguntas para que os alunos pudessem ‘adivinhar’ qual seria a história, falar sobre a moral da fábula, personagens, contextualizar para a vida dos alunos, etc. Dessa forma, eles interagiriam melhor e a aprendizagem seria muito mais significativa.

O que realmente chamou minha atenção no desempenho da professora Luciana, é que ela não avaliava os alunos de maneira nenhuma. Não havia produção de erros, pois tampouco havia produção de qualquer natureza.

Em minha opinião, notas e avaliações formais não dizem nada sobre o crescimento de aluno em sala. De acordo com o PCN (1998) avaliação é

“parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos (...) Nessa perspectiva, as decisões a serem tomadas a respeito de conteúdo, métodos e objetivos necessitam de informações que vêm da avaliação, que deve ser, portanto, contínua e sistemática, oferecendo uma interpretação qualitativa do conhecimento construído.” (p. 79).

É, portanto, necessário que o professor seja capaz de identificar se o aluno está realmente aprendendo, como essa aprendizagem está acontecendo e o que é necessário para ir mais além. Um dos meios de observar tal desenvolvimento é justamente a avaliação e *feedback* contínuo entre professores e alunos. É essencial que os alunos

identifiquem o que eles estão aprendendo e do que eles realmente são capazes. Assim, percebemos que

“Giving feedback is one of the most important responsibilities of a teacher. By providing ongoing feedback you can help your students evaluate their success and progress. (...) The aim of feedback is to bring about self-awareness and improvement. Everyone thrives on genuine praise and encouragement.” (HEAD; TAYLOR, p.163:1997)

Outro fator muito importante é o que chamamos de *Teacher Time Talking* (TTT) e *Students Time Talking* (STT). Aulas tradicionalistas, onde apenas os professores falam, acabam se tornando aulas tediosas para os alunos. Tal método tradicionalista pode “...seem dry and uninteresting, especially to young learners.” (HARMER p.10:2005) É muito importante que o professor saiba dinamizar suas aulas, interferindo quando necessário, porém deixando espaço para os alunos se expressarem. Dinamizar também é muito importante para prender a atenção dos alunos.

HARMER (p.4:2005) afirma que “the best lessons are ones where STT is maximised (...) Good teachers use their common sense and experience to get their balance right.”

E ainda:

“One of the greatest enemies of successful teaching is student boredom. This is often caused by the deadening predictability of much classroom time. Students frequently know what is going to happen in class and they know this because it will be the same as what happened in the last class – and a whole string of classes before that. Something has to be done to break the chain.” (HARMER, p.5:2005)

Apesar das dificuldades que os professores encontram, em seu capítulo, SCHIMITZ (p.118:2011) diz, ainda, que “não é fácil lecionar! Ponto final! É preciso preparar aulas, estudar, corrigir provas e várias as aulas e não fazer a mesma coisa todo dia. A preparação não tem fim, na realidade.”

3.2. LEITURA CRÍTICA DA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO E AUTOAVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Durante todo o estágio, fomos aconselhados a ajudar a professora no que fosse necessário. A maioria da carga horária de coparticipação foi obtida através do planejamento de nossas regências. A professora não mostrava muito interesse quando nos oferecíamos a ajudá-la. Os únicos momentos que realmente coparticipamos em sala de aula foi na fiscalização de provas.

Nossa primeira regência aconteceu porque a professora não compareceu à aula. Quando entramos na sala, a primeira coisa foi colocá-los em semicírculo. Dessa forma, todos podiam ver-nos, bem como, serem vistos. Como foi tudo de repente não tínhamos nenhum plano de aula e foi muito difícil chamar a atenção deles de primeira. Foi então que começamos a perguntar o nome de cada um. Quando todos falaram, começamos a perguntar o que significava aprender inglês para eles e onde eles poderiam encontrar o “inglês” aqui em João Pessoa. Falaram sobre o livro e o caderno e que eles nunca poderiam ter contato direto com a língua inglesa. Falamos, então, sobre a copa, McDonald's e outras influências do inglês no Brasil. Foi uma aula muito prazerosa e a partir daquele momento, percebi que tínhamos ganhado a confiança deles.

Foi nessa aula que pedimos que os alunos escrevessem algo de que gostasse, como, por exemplo, música, bandas, novelas, filmes, etc. Dessa forma, saberíamos como abordá-los durante nossa regência e já teríamos algumas ideias para o planejamento.

Nossa segunda regência aconteceu no dia 21 de março de presente ano. A professora havia pedido para sugerirmos possíveis ideias para trabalhar com textos de forma diferente. Fizemos nosso plano de aula junto com algumas ideias e enviamos por e-mail. No entanto, no dia em que ela aplicaria nosso plano, a professora não compareceu.

A nossa proposta era basicamente trabalhar o texto de uma maneira mais dinâmica e indutiva. Como os alunos não possuíam o livro, nos questionamos como poderíamos levar o texto de forma acessível ao professor. Pensamos então em destacar os pontos principais do texto, escrevendo-os em folhas A4 e colando-as no quadro (ver apêndices)

Estávamos bastante preocupadas em contextualizar e desenvolver uma postura crítica nos alunos. Questionávamo-nos em como levantar questões que se enquadrassem em suas realidades. [Como afirma o PCN, o aluno deve ser capaz de questionar a realidade através da identificação de problemas e tratando de resolvê-los (p.8). Paulo Freire] Mas, como fazer isso? Foi então que pensamos em trazer a discussão de problemas com vizinhos apresentados no texto para o universo de cada aluno. Para mim, essa foi a melhor parte da aula foi quando propomos uma discussão sobre os problemas que os próprios alunos viam em casa. Todos os alunos participaram bastante e estavam ansiosíssimos para contar sua estória.

No momento em que fomos para o texto, eles surpreendentemente descobriram por si sós, e a ajuda de alguma mímica nossa, a tradução do que estava escrito nas folhas. Eles ficaram radiantes de felicidade ao perceberem que entendiam muito mais do que pensavam. Foi uma experiência inédita para mim.

Para explorar o texto utilizamos o *inductive approach*, já introduzindo o tópico gramatical que utilizaríamos em nossa última regência. Por *inductive approach*, entende-se:

“...a more modern style of teaching where the new grammatical structures or rules are presented to the students in a real language context (Goner, Phillips, and Walters 135). The students learn the use of the structure through practice of the language in context, and later realize the rules from the practical examples.”
(<http://www.teflcertificatecourses.com/tefl-articles/tesol-inductive-deductive-approaches.php>)

Começamos perguntando por vocabulário e outros pontos de interpretação de texto. No final, introduzimos o tópico gramatical. As perguntas seguiram mais ou menos assim:

Nós: “Quem fala alto?”

Alunos: O pai de Bill.

Nós: Como vocês sabem que o pai é de Bill?

Alunos: Pelo apóstrofo e pelo 's'.”

Em seguida, continuamos explorando os exemplos dados pelo texto.

Para concluir a aula, pedimos que os alunos escrevessem um parágrafo em português sobre os problemas relatados em sala e uma possível solução, considerando a questão da tolerância e respeito discutidos com *pre-reading* (ver apêndices).

No que concerne à terceira regência, fiquei muito satisfeita com minha parte. Um das nossas maiores preocupações era fazer com que os alunos falassem pelo menos frases simples na língua alvo, uma vez que o assunto ministrado (*genitive case*) tem uma construção simples. Resolvemos contextualizar a partir da atividade pedida na nossa primeira regência. Percebemos que os alunos gostavam muito da novela *Rebelde* e, então, utilizamos personagens para exemplificar as relações de parentesco juntamente com o *genitive case*.

A abordagem do tópico gramatical foi feita de maneira interativa, tentando nos distanciar o máximo possível da educação bancária a que Paulo Freire tanto se opunha. Como o autor, (1997) "... ensinar não se esgota no 'tratamento' do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível."

Ficamos muito satisfeitas com o desenvolver da aula e quando eles perceberam que podiam construir frases. Apesar da pronúncia não tão boa, muitos não tinham medo de se arriscar e se saíram muito bem.

Outro fator bem importante é que pensamos que seria extremamente necessário que os alunos escrevessem algumas frases para que pudessem realmente fixar o que haviam aprendido e para ter alguma referência escrita no caderno. Portanto, durante a atividade, pedimos que eles escrevessem frases em duplas, para só então reportar para o restante do grupo. Nesse meio tempo, fiquei monitorando as duplas e solucionando possíveis dúvidas. Creio que essa medida foi muito acertada, pois apesar de perceber que os alunos estavam entendendo muito bem o conteúdo, na hora da prática, muitos ainda tinham dúvidas em como construir as frases.

O que mais me surpreendeu foi o final da aula. Como pode ser visto no plano de aula (ver apêndices), tínhamos pensado em uma atividade para casa, onde os alunos poderiam pesquisar personagens de novelas e utilizar o que foi ministrado em sala para construir novas frases. Porém, quando expliquei a atividade pela primeira vez e percebi que ele não havia entendido nada, mudei a estratégia e pedi que eles criassem frases naquele momento com seu próprio nome e alguns membros de suas respectivas famílias. Foi uma experiência interessante, pois percebi que às vezes nem tudo sai como

foi planejado anteriormente e é necessário que o professor esteja apto a lidar com este tipo de situação.

A única coisa que faltou realmente pensar quando estávamos planejando foi o que poderia dar errado, como HARMER (p.124:2005) aponta que “if teachers try and identify problems that might arise in the lesson, they are in a much better position to deal with them if and when they occur.”

Talvez se tivéssemos feito este questionamento, teríamos mudado tal atividade ou até simplificando-a para que os alunos entendessem-na de forma simples.

O estágio ao qual este trabalho se refere trouxe muitas consequências boas para o meu processo de autoafirmação como professora. Acredito que assim como eu, muito alunos concordam que com tal experiência, podemos sentir na pele o que é realmente ser professor. Acredito que após um estágio supervisionado, o graduando tem duas possibilidades: ou ele realmente segue a carreira docente ou desiste para sempre.

Um dos pontos negativos e mais impactante do estágio é que percebemos que muitas vezes, e por qualquer razão que seja, há o descaso dos próprios professores, diretores, funcionários das escolas, alunos e, principalmente, do Estado com a profissão. Encontramos professores empenhados, que realmente acreditam no que fazem, porém, infelizmente, também encontramos professores que muitas vezes são de outras áreas, mas para complementar os honorários, ministram aulas de LE sem nem ao menos saber uma palavra da língua alvo. Em outros casos, vemos professores capacitados e proficientes na língua alvo, mas que são desmotivados e já perderam as esperanças.

Não interessa o que ou quem seja responsável pela degradação do ensino de LE no Brasil, ele existe e ponto final. Porém, pelo menos no meu caso, essa dura realidade contribui para que ao mesmo tempo em que eu a veja como a profissão mais difícil, também me faz perceber que é isso que eu estou disposta a enfrentar e que, além de tudo, eu não quero ser como tais professores que, por qualquer motivo, desacreditaram que podem fazer uma educação melhor.

REFERÊNCIAS

HARMER, Jeremy. *How to Teach English*, Longman, 2005.

HEAD Katie; TAYLOR, Pauline. *Readings in Teacher Development*, Heinemann, 1997.

BROWN, Douglas. *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Longman, 1994.

SCHMITZ, Jonh Robert. *Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e escola pública*. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). *Inglês em escolas publicas não funciona: uma questão de múltiplos olhares*, Parábola, 2011, p. 111-119.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

Disponível em: <<http://www.teflcertificatecourses.com/tefl-articles/tesol-inductive-deductive-approaches.php>> Acesso em: 22/10/2012

Parâmetros curriculares nacionais :terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/SEF, 199

APÊNDICES



23

segunda : lunes

Fevereiro : Febrero

filme: Roberto

filme: Comedia

musica: Roberto, calypso

musica: Roberto

Jogo: J. t. d

Jogo/Atividade: Jogo e Roberto



nova mickey

© DISNEY

Plano de aula – Texto: Living in a flat

Recursos:

Fita adesiva, papel, caneta hidrocor.

Material:

- Recortar em fonte grande os temas para discussão: PROBLEMS, ANIMALS, MUSIC, PRIVACY, NEIGHBOURS.

- Escrever algumas frases do texto em fonte grande:

BILL'S PROBLEMS

SUSAN'S HUSBAND SPEAKS LOUD.

PETER'S WIFE PLAYS THE PIANO AND SINGS LOUD.

THE CHILD'S DOG BARKS ALL NIGHT.

Metodologia:

- 1- Colocar o título do texto no quadro e perguntar o que eles entendem. E no que eles pensam sobre aquele assunto (brainstorm). (5min)
- 2- Formar 4 grupos e distribuir os "slips of paper" com alguns problemas que podemos relacionados ao tema: ANIMALS, MUSIC, PRIVACY, NEIGHBOURS, por exemplo. Os alunos de cada grupo discutirão entre si, rapidamente, sobre o tema que receberam e outros problemas que eles tenham em casa. (10 min.)
- 3- Após a discussão, cada grupo escolherá um representante para ir ao quadro e colar seu tema (ou o próprio professor pode fazê-lo), para que toda sala possa visualizar a palavra. Em seguida, o grupo dará seu ponto de vista. Também haverá espaço para os outros grupos se posicionarem em relação ao tópico. (20-30min)
- 4- Colar os 3 problemas apresentados de Bill no quadro e verificar se há algo relacionado com os problemas discutidos anteriormente. Fazer isso por meio de perguntas do tipo:

“Vocês acham que Bill tem problemas com “animals”? Como vocês veem isso no texto?”

Dessa forma, trabalhar o vocabulário sem traduções diretas, mas a partir do que eles conseguem identificar no texto. (20min)

- 5- Caso ainda haja tempo, discutir algumas soluções pra os problemas apresentados anteriormente, tocando na questão de tolerância, paciência, respeito, etc.

Avaliação:

Como atividade para casa, os alunos deverão escrever um texto de no mínimo 5 linhas, dando sugestões de como Bill pode resolver seus problemas ou como resolver os problemas que os próprios alunos possuem.

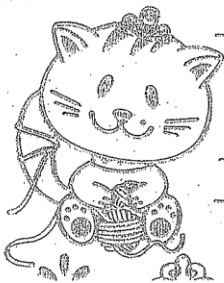
21 05 12

Aluno: Audrêmia Ferreira de Sá



Inglês

Os meus problemas são com os animais e com
a som de musica. Os meus vizinhos ligam o som
bem alto e se nos for da falar eles acham ruim
então se falar não dá em nada então nos não
sabemos o que fazer se eles precisam de presença
de nos também precisamos



Plano de aula – Genitive case

Aluna: Hérica Rayane I. Andrade

Recursos: canetas hidrocor, papel, fita adesiva

Material: Slips of paper com membros da família, slips of paper do caso genitivo baseado na novela Rebelde (aula anterior).

FATHER, MOTHER, BROTHER, SISTER, HALFSISTER, GRANDMOTHER, COUSIN(2X), UNCLE(2X), AUNT(2X), GRANDFATHER,

Metodologia:

- 1- Após os alunos serem divididos em duplas e estarem com os slips of paper. Explicar a atividade a seguir. (5 min)
- 2- Cada dupla receberá um slip pf paper com um membro da família. Em seguida, a dupla terá que criar uma frase similar àquelas expostas anteriormente. Por exemplo: Uma dupla possui “mother”. Nesse caso, eles usarão o nome da mãe de um deles para construir a frase: Maria is Jessica’s mother. (10min)
- 3- As duplas dizem as frases e o professor escreve no quadro à medida que vai fazendo o link com o que foi visto anteriormente. Discutindo aspectos gramaticais. (20-30 min)

Atividade para casa:

Caso não haja tempo para fazer em sala, os alunos devem pesquisar 5 personagens de uma novela e escrever frases com um parente diferente para cada personagem.

Por exemplo:

Maria is João’s sister.
Carla is Pedro’s mother.
Etc.

