



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

LUCIENE PAULA MACHADO PEREIRA

**ENTRE MOVIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS:  
O PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL  
PRÁTICA**

---

Londrina  
2022

LUCIENE PAULA MACHADO PEREIRA

**ENTRE MOVIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS:  
O PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL  
PRÁXICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina  
2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P414m Pereira, Luciene Paula Machado .  
Entre movimentos teóricos e práticos : O percurso de uma formação docente inicial prático / Luciene Paula Machado Pereira. - Londrina, 2022.  
337 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2022.  
Inclui bibliografia.

1. Formação docente inicial. - Tese. 2. Metodologia ativa. - Tese. 3. Práxis. - Tese. I. Lopes Nascimento, Elvira . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

LUCIENE PAULA MACHADO PEREIRA

**ENTRE MOVIMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS:  
O PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL  
PRÁXICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Estudos da Linguagem.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Elvira Lopes  
Nascimento  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves  
Universidade Federal da Grande Dourados -  
UFGD

---

Prof. Dr. Anderson Carnin  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -  
Unisinos

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Ilza Zironi  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Lopes Nascimento Saito  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 27 de abril de 2022.

Dedico esta tese ao meu irmão (*in memoriam*),

Bruno Roger Machado Pereira.

Sentido e paz!

## AGRADECIMENTOS

Seguramente posso dizer que produzir uma tese é um marco na vida de quem se propõe a realizar este projeto. A realização desta pesquisa foi um marco na minha vida, sem separar a vida profissional da vida pessoal... Ao olhar para os quatro anos vividos para a realização deste trabalho, sinto-me privilegiada e tenho apenas a agradecer...

Agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Elvira Lopes Nascimento, por ser a concretização de um sonho. Este doutorado na UEL sob a sua orientação foi um sonho que acalentei e lutei para concretizá-lo. É um privilégio se relacionar com pessoas que servem como modelo e a Sra para mim é um modelo de profissional que além da competência “técnica” é plena da humanidade que nos ajuda a impulsionar. Obrigada!

Agradeço à minha mãe, Maria Amélia Monteiro Machado, sem a qual seguramente posso afirmar que não teria conseguido finalizar este trabalho em seu prazo regular. Mulher tão trabalhadora que propiciou todas as condições para que eu pudesse seguir um caminho alicerçado na leitura, no estudo. Obrigada, mãe, por toda a preocupação, pelo apoio, pelo amor duplicado no cuidado com o meu filho, que me proporcionou a tranquilidade para poder me dedicar à tese em tantos finais de semana. Obrigada por tudo!

Agradeço ao meu filho, João Henrique Machado Sabino, por existir. Simples assim! Menino que ilumina a minha vida.

Agradeço à minha amiga-irmã, Regiane Coelho Pereira Reis, por estar na origem da realização deste sonho/projeto. Pelo incentivo desde o início, por colaborar tão marcadamente com a minha construção como pesquisadora ao dividirmos projetos, anseios, expectativas. Professora Doutora que também é um modelo de profissional.

Agradeço à Edna Pagliari Brun, colega de graduação, de orientação de mestrado e de doutorado! Minha irmã-acadêmica! Colaboradora nesta pesquisa, você representa um dos ciclos mais lindos de minha vida: da gênese da minha docência ao estabelecimento marcante da formadora-pesquisadora. Modelo de profissional, a

nossa parceria é mais uma comprovação do tanto que há uma energia positiva que impulsiona...

Agradeço a dois professores marcantes em minha trajetória, em nome dos quais homenageio a todos os professores maravilhosos que tive durante a minha formação docente: à Professora Dra. Maria Emília Borges Daniel e ao Professor Dr. José Genésio Fernandes. Professora Maria Emília, professora na graduação e orientadora de mestrado, mostrou-me a importância da autonomia intelectual/acadêmica e também da afetividade no trato com o aluno; Professor Genésio, me introduziu nos caminhos do texto... E me esclareceu tanta coisa ao dizer que “a gente estuda pra vida fazer sentido”...

Agradeço à PFI1 e ao PFI2, pela extrema generosidade ao aceitarem participar desta pesquisa e terem uma parte de seu percurso formativo acompanhado por mim. Aprendi muito com vocês, obrigada!

Agradeço também à PFI3 e ao PFI4, que embora não apareçam na materialidade linguística desta tese, estão nela: vocês também fizeram parte disso e colaboraram para as reflexões aqui colocadas. Estendo os agradecimentos a todos os acadêmicos matriculados nas disciplinas acompanhadas no ano letivo de 2020, pela aceitação e respeito que demonstraram comigo e com a pesquisa.

Agradeço aos professores que compuseram a banca de qualificação, Prof. Dr. Anderson Carnin, Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves, Profa. Dra. Maria Ilza Zironi e Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito, pela generosidade em aceitar o convite e pelas considerações que muito colaboraram para a finalização desta tese.

Agradeço à equipe administrativa do PPGEL, nos nomes de Rosely Lopes Fernandes de Jesus e de Ricardo Praia Müller, pela competência e cordialidade.

Agradeço à Thaís Conceição dos Santos Veiga, colega de orientação, pela parceria principalmente no ano de 2018, com certeza foi mais fácil fazer as viagens semanais e vivenciar o novo em sua companhia! Agradeço também ao colega de orientação Kleber Ferreira da Silva pela parceria principalmente na reta final: a troca de informações, as mensagens de apoio. Obrigada pela força!

Agradeço à equipe da Eucatur de Londrina, nos nomes do Fernando e do Pietro, pela simpatia e cordialidade com as quais sempre me atenderam, possibilitando, inclusive, os descontos na passagem (a cada 10, ganhava-se 1!) – e quantas foram! – e colaborando ainda mais para as boas lembranças da cidade de Londrina e desse período tão intenso.

Agradeço à UFMS, na menção ao Colegiado dos cursos de Letras e à direção da FAALC, pela possibilidade de afastamento integral por 3 anos para cursar este doutorado e pela prorrogação de 6 meses a que tive direito.

Agradeço à Dra. Denise Fernandes Vasconcelos que neste percurso final colaborou em demasia com a minha consciência acerca dos meus eus e tornou ainda mais plena de significado a epígrafe desta tese.

Agradeço ao meu esposo Virgílio Napoleão Sabino, à minha família e aos amigos, que sempre demonstraram admiração e respeito pela minha trajetória. Obrigada!

*A palavra é meu domínio sobre o mundo.*

Clarice Lispector

PEREIRA, Luciene Paula Machado. **Entre movimentos teóricos e práticos: o percurso de uma formação docente inicial prático.** 2022. 336 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é o de analisar a potencialidade de dispositivos didáticos embasados em uma concepção de metodologia ativa – estudo dirigido, análise de cenas de aula, microaula – como sendo possibilitadores do desenvolvimento profissional do professor em formação inicial (PFI). A experiência formativa, que acompanhou o percurso de dois PFIs nas disciplinas de Práticas de Ensino e de Estágio Obrigatório, ambos de Língua Portuguesa, promoveu a articulação do conhecimento teórico e prático no agir manifestado em resposta às atividades de estudo dirigido, análise de cenas de aula, na implementação das aulas (microaula e regência), nas entrevistas de Instrução ao Sósia e nas sessões de autoconfrontação. A análise considerou três objetivos específicos que compreendem: analisar o gesto didático de ativação da memória e a ficcionalização como estratégias formativas propiciadoras de desenvolvimento; compreender a pertinência do estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos como embasamento teórico e prático possibilitador do desenvolvimento da atorialidade do PFI; e buscar índices de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos PFIs no percurso formativo vivenciado. A pesquisa se orientou pelos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo, considerando como categorias de análise o conteúdo temático, saberes e capacidades docentes (BRONCKART, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; STUTZ, 2012; TARDIF, 2002; ZIRONDI, 2013), a atorialidade (BRONCKART, 2006; 2008; ALMEIDA, 2017) e as figuras de ação (ALMEIDA, 2015; BULEA, 2010). Relacionamos esse aporte à concepção de metodologia ativa (BERBEL, 2011; VASCONCELLOS, 1999) e ao conceito de práxis (FREIRE, 2014 [1974]; KONDER, 1992; VÁZQUEZ, 2011 [1967]). Para a análise dos dispositivos que permitiram acessar a ação docente dos PFIs – adaptação do procedimento de laS e as (micro)aulas – utilizamos a ferramenta da sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006), que viabilizou uma análise contrastiva de modo a identificar a mobilização dos saberes docentes e a sua evolução. Já os instrumentos reflexivos – as sessões de AC –, bem como as Entrevistas de Pesquisa, foram analisados a partir do estabelecimento de seu cenário pelo procedimento de identificação dos SOT e STT e de sua respectiva etiquetagem/categorização (BULEA, 2010; BRONCKART; BRONCKART, 2017). Verificamos a predominância da figura de ação avaliação (ALMEIDA, 2015) no discurso reflexivo dos PFIs participantes, o que nos indica uma forte atorialidade se manifestando, ou seja, há uma identidade profissional sendo construída. Igualmente, a demonstração de indícios da apropriação da teoria ao analisar/refletir sobre o próprio agir também nos leva a compreender que o estudo das macropreocupações e dos gestos didáticos (NASCIMENTO, 2015) é capaz de colaborar com a formação docente. Os resultados das análises dos dados indicam que o gesto didático de ativação da memória e a estratégia da ficcionalização mostraram-se eficazes para a vivência de uma formação mais prático, vinculada à necessidade de construção de experiências significativas. Nas experiências prévias dos sujeitos com a docência e sua (res)significação por meio de uma atividade que propicie o agir para solucionar

um problema, encontramos indícios de desenvolvimento de uma profissionalidade docente.

**Palavras-chave:** formação docente inicial; praxis; metodologia ativa; macropreocupações do trabalho docente; figuras de ação; microaula.

PEREIRA, Luciene Paula Machado. **Between theoretical and practical movements:** the course of a practical initial teacher training. 2022. 336 p. Thesis (Doctorate in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the efficiency of didactic devices based on a concept of active methodology – directed study, analysis of classroom scenes, micro-classroom – as enabling the professional development of teachers in initial training (PFI). The formative experience, which accompanied the path of two PFIs in the disciplines of Teaching Practices and Compulsory Internship, both in Portuguese, promoted the articulation of theoretical and practical knowledge in the action manifested in response to directed study activities, analysis of scenes from class, in the implementation of classes (micro-class and conducting), in the interviews of Instruction to the Lookalike and in the self-confrontation sessions. The analysis considered three specific objectives, which comprise: analyzing the didactic gesture of memory activation and fictionalization as formative strategies that promote development; to understand the pertinence of the study of the macro-concerns of the multi-agenda of teaching work and the typology of didactic gestures as a theoretical and practical basis enabling the development of the PFI's atorality; and to seek indices for the development of knowledge and teaching skills of the PFIs in the formative path experienced. The research was guided by the assumptions of Sociodiscursive Interactionism, considering thematic content, knowledge and teaching skills as categories of analysis (BRONCKART, 2009; HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2011; STUTZ, 2012; TARDIF, 2002; ZIRONDI, 2002; ZIRONDI, 2013), the atorality (BRONCKART, 2006; 2008; ALMEIDA, 2017) and the action figures (ALMEIDA, 2015; BULEA, 2010). We relate this contribution to the concept of active methodology (BERBEL, 2011; VASCONCELLOS, 1999) and to the concept of praxis (FREIRE, 2014 [1974]; KONDER, 1992; VÁZQUEZ, 2011 [1967]). For the analysis of the devices that allowed accessing the teaching action of the PFIs – adaptation of the IaS procedure and the (micro) classes – we used the synopsis tool (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006), which enabled a contrastive analysis in order to identify the mobilization of teaching knowledge and its evolution. The reflective instruments - the CA sessions -, as well as the Research Interviews, were analyzed based on the establishment of their scenario by the procedure for identifying the SOT and STT and their respective labeling/categorization (BULEA, 2010; BRONCKART; BRONCKART, 2017). We verified the predominance of the evaluation action figure (ALMEIDA, 2015) in the reflective discourse of the participating PFIs, which indicates a strong atorality manifesting identity, that is, there is a professional construction being built. Likewise, a didactic demonstration of ideas to study/reflect on one's own acting also in the studies of macro-concerns and formation gestures (NASCIMENTO, 2015) is able to collaborate with teacher training. The results of the data analysis indicate that the didactic gesture of memory activation and the fictionalization strategy proved to be effective for the experience of a more practical training, linked to the need to build meaningful experiences. In the subjects' previous experiences with teaching and its (re)signification through an activity that encourages action to solve a problem, we find evidence of the development of a teaching professionalism.

**Keywords:** initial teacher training; práxis; active methodology; macro concerns of teaching work; action figures; micro-teaching.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> –	Princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa.....	37
<b>Figura 2</b> –	Capacidades de significação .....	45
<b>Figura 3</b> –	Gestos didáticos fundadores e específicos.....	70
<b>Figura 4</b> –	A modelização do agir docente pelo poder integrador das macropreocupações.....	73
<b>Figura 5</b> –	A Transposição Didática da Prática Profissional docente.....	103
<b>Figura 6</b> –	A relação entre os sistemas didáticos para a formação de professores .....	123
<b>Figura 7</b> –	Texto apresentado na IaS da Entrevista 1 .....	151
<b>Figura 8</b> –	Texto apresentado na IaS da Entrevista 2.....	151
<b>Figura 9</b> –	Os elementos constitutivos da atividade de microaula .....	156
<b>Figura 10</b> –	Dinâmica organizacional da proposta da atividade – microaula 1 .....	157
<b>Figura 11</b> –	Dinâmica organizacional da proposta da atividade – microaula 2.....	158

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	– A capacidade autoavaliativa docente.....	56
<b>Quadro 2</b>	– Os saberes e as capacidades docentes no contexto formativo de nossa pesquisa-formação .....	62
<b>Quadro 3</b>	– Características próprias do discurso interativo presentes na figura de ação avaliação .....	81
<b>Quadro 4</b>	– Diferença esquemática entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva .....	87
<b>Quadro 5</b>	– Características da atividade de microaula conforme cada contexto de trabalho .....	122
<b>Quadro 6</b>	– Categorias de análise .....	146
<b>Quadro 7</b>	– Data e duração das Entrevistas de Pesquisa .....	149
<b>Quadro 8</b>	– Orientação para a IaS nas Entrevistas de Pesquisa 1 e 2 .....	150
<b>Quadro 9</b>	– Quadro-Sinopse para análise da IaS .....	154
<b>Quadro 10</b>	– Data e duração das microaulas – PFIs .....	156
<b>Quadro 11</b>	– Data e duração da regência de Estágio .....	161
<b>Quadro 12</b>	– Data e duração das sessões de AC – Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I.....	162
<b>Quadro 13</b>	– Data e duração das sessões de AC – Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.....	162
<b>Quadro 14</b>	– Cenário da entrevista de pesquisa 1 (PF11).....	166
<b>Quadro 15</b>	– Cenário da entrevista de pesquisa 2 (PF11).....	171
<b>Quadro 16</b>	– Quadro-sinopse – IaS 1 (PF11) .....	179
<b>Quadro 17</b>	– Quadro-sinopse – IaS 2 (PF11) .....	182
<b>Quadro 18</b>	– Sinopse da Microaula 1 (PF11).....	190
<b>Quadro 19</b>	– Sinopse da Microaula 2 (PF11).....	191
<b>Quadro 20</b>	– Situação-problema – atividade de microaula .....	193
<b>Quadro 21</b>	– Tipologia para etiquetagem/categorização dos STTs na ACS	196
<b>Quadro 22</b>	– Cenário da entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF11).....	197
<b>Quadro 23</b>	– Cenário-etiquetagem da Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF11).....	203
<b>Quadro 24</b>	– Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF11).....	204

<b>Quadro 25</b>	– Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI1) .....	204
<b>Quadro 26</b>	– Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – ACS/Práticas de Ensino (PFI1) .....	206
<b>Quadro 27</b>	– Sinopse da Regência/Estágio (PFI1) .....	218
<b>Quadro 28</b>	– Cenário da Entrevista de ACS/Estágio (PFI1) .....	220
<b>Quadro 29</b>	– Cenário-etiquetagem da Entrevista de ACS/Estágio (PFI1)....	227
<b>Quadro 30</b>	– Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Estágio (PFI1) .....	228
<b>Quadro 31</b>	– Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Estágio (PFI1) .....	228
<b>Quadro 32</b>	– Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas Entrevista de ACS/Estágio (PFI1) .....	229
<b>Quadro 33</b>	– Cenário da Entrevista de Pesquisa 1 (PFI2) .....	242
<b>Quadro 34</b>	– Cenário da Entrevista de Pesquisa 2 (PFI2) .....	250
<b>Quadro 35</b>	– Quadro-sinopse – IaS 1 (PFI2) .....	256
<b>Quadro 36</b>	– Quadro-sinopse – IaS 2 (PFI2) .....	261
<b>Quadro 37</b>	– Sinopse da microaula 1 (PFI2).....	268
<b>Quadro 38</b>	– Sinopse da microaula 2 (PFI2).....	270
<b>Quadro 39</b>	– Cenário da Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2).....	273
<b>Quadro 40</b>	– Cenário-etiquetagem da Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2) .....	277
<b>Quadro 41</b>	– Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2) .....	278
<b>Quadro 42</b>	– Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2) .....	278
<b>Quadro 43</b>	– Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2) .	279
<b>Quadro 44</b>	– Sinopse da regência (PFI2) .....	286
<b>Quadro 45</b>	– Cenário da Entrevista de ACS/Estágio (PFI2) .....	289
<b>Quadro 46</b>	– Cenário-etiquetagem da Entrevista de ACS/Estágio (PFI2)....	293
<b>Quadro 47</b>	– Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Estágio (PFI2) .....	294

<b>Quadro 48</b> – Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Estágio (PFI2) .....	294
<b>Quadro 49</b> – Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – Entrevista de ACS/Estágio (PFI2) .....	295

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Autoconfrontação
ACC	Autoconfrontação Cruzada
ACS	Autoconfrontação Simples
AL	Análise Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EaD	Educação à Distância
ED	Estudo Dirigido
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
EP	Entrevista de Pesquisa
ERE	Ensino Remoto de Emergência
GT	Gênero Textual
IaS	Instrução ao Sósia / Instrução ao Substituto
IES	Instituição de Ensino Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LE	Língua Espanhola
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P-F	Professora-Formadora
PFI	Professor em Formação Inicial
SD	Sequência Didática
TD	Transposição Didática
TDPP	Transposição Didática da Prática Profissional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>20</b>
1.1	ORIGEM DA PESQUISA .....	20
1.2	JUSTIFICATIVA .....	24
1.3	OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA .....	25
1.4	A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	26
 <b>PARTE I – OS MOVIMENTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO</b> .....		<b>29</b>
 <b>CAPÍTULO 2 O MOVIMENTO TEÓRICO - CONCEITOS</b> .....		<b>30</b>
2.1	O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA .....	30
2.2	OS SABERES E AS CAPACIDADES DOCENTES .....	47
2.3	O AGIR DOCENTE .....	67
2.3.1	Gestos e Macropreocupações .....	69
2.3.2	As Figuras Interpretativas do Agir .....	76
 <b>CAPÍTULO 3 O MOVIMENTO PRÁTICO - CONCEITOS</b> .....		<b>83</b>
3.1	A METODOLOGIA ATIVA INSCRITA NO MODUS OPERANDI DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA MATERNA .....	83
3.1.1	A Práxis .....	94
3.1.2	A Metodologia Ativa e o Contexto da Atorialidade .....	97
3.2	OS DISPOSTIVOS DIDÁTICOS DE FORMAÇÃO .....	100
3.2.1	O Estudo Dirigido Materializado Pelos Gestos Didáticos .....	101
3.2.2	A Análise de Cenas de Aula .....	110
3.2.3	A Microaula .....	117
3.2.4	Os Procedimentos Reflexivos: A IAS e a AC .....	128
 <b>CAPÍTULO 4 O MOVIMENTO PRÁXICO – A FORMAÇÃO PRÁXICA</b> .....		<b>132</b>
4.1	A NATUREZA DA PESQUISA .....	132
4.1.1	O Contexto da Pesquisa .....	138
4.1.2	Os Participantes da Pesquisa .....	143

4.1.3	Os Procedimentos de Geração e Seleção dos Dados de Pesquisa .....	145
4.1.4	Os Procedimentos de Análise dos Dados .....	146
4.2	A ANÁLISE .....	147
4.2.1	Os Instrumentos de Geração de Dados .....	147
4.2.1.1	A Entrevista de Pesquisa .....	148
4.2.1.2	A Instrução ao Sósia .....	149
4.2.1.2.1	As características da adaptação do procedimento .....	149
4.2.1.3	A Microaula .....	155
4.2.1.4	A Regência .....	160
4.2.1.5	A Autoconfrontação .....	161

## **PARTE II – O PERCURSO FORMATIVO PRÁXICO - ANÁLISE ...163**

### **CAPÍTULO 5 O PERCURSO FORMATIVO DA PFI1 .....**

5.1	O PERCURSO NA DISCIPLINA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LP .....	164
5.1.1	A Entrevista de Pesquisa .....	164
5.1.2	A Atividade Adaptada de IAS – “Instrução ao Substituto” .....	179
5.1.3	A Microaula .....	190
5.1.4	A Autoconfrontação .....	195
5.1.4.1	A autoconfrontação simples .....	197
5.2	O PERCURSO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE LP E LITERATURA II .....	217
5.2.1	A Regência .....	218
5.2.2	A Autoconfrontação Simples .....	220
5.2.3	Síntese da Análise dos Dados da PFI1 .....	237
5.2.4	Retorno aos Participantes – Pfi1 .....	238

### **CAPÍTULO 6 O PERCURSO FORMATIVO DO PFI2.....**

6.1	O PERCURSO NA DISCIPLINA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LP .....	241
6.1.1	A Entrevista de Pesquisa .....	241
6.1.2	A Atividade Adaptada de IAS – “Instrução ao Substituto” .....	256
6.1.3	A Microaula .....	268
6.1.4	A Autoconfrontação .....	273
6.1.4.1	A autoconfrontação simples .....	273

6.2	O PERCURSO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE LP E LITERATURA II .....	285
6.2.1	A Regência .....	286
6.2.2	A Autoconfrontação Simples .....	288
6.2.3	Síntese da Análise dos Dados do PFI2 .....	303
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>305</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>310</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>319</b>
	APÊNDICE A - Questões Dos Estudos Dirigidos .....	320
	APÊNDICE B - Questões – Análise De Cenas De Aula .....	323
	APÊNDICE C - Questões – Entrevista De Pesquisa.....	326
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>327</b>
	ANEXO A - Esclarecimentos E Orientações Gerais Complementares Para A Atividade De Microaula – Práticas De Ensino De Lp I.....	328
	ANEXO B - Plano De Ensino Da Disciplina De Estágio Obrigatório De Língua Portuguesa E Literatura Ii .....	334

## INTRODUÇÃO

### 1.1 ORIGEM DA PESQUISA

Este trabalho corresponde à apresentação de minha pesquisa de doutorado, vinculada à área de concentração *Linguagem e Educação*, linha de pesquisa *Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens*, sob orientação da Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento.

No caminho que percorri em minha pesquisa, encontrei muitas respostas – e respaldos! – a dúvidas, angústias, anseios enquanto docente. E isso tornou pleno de sentido o que está posto aqui. Da dúvida/angústia/anseio ao sentido, algumas palavras precisam ser ditas... Porque falar de como esta pesquisa se originou e se corporificou implica abordar, brevemente, a minha própria trajetória como professora e a relação dessa minha identidade profissional com a pesquisa ora apresentada.

A docência sempre foi uma certeza para mim. Isto é, nunca tive dúvidas de que queria ser professora e de que seria professora. Professora de língua portuguesa materna<sup>1</sup>. E já na primeira semana de aula do meu curso de licenciatura em Letras, alimentei o desejo – o primeiro passo para o querer que cresce certeza – de ser professora universitária. Entre a realização do primeiro querer e a concretização do outro, houve o espaço de alguns anos em que trabalhei no Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos. Enfim, fui professora atuante na Educação Básica, em escola pública, vivência fundamental à professora universitária, formadora de formadores, que viria depois. Afinal, a temporalidade é marcante para a construção do “eu profissional” (TARDIF, 2002), um “eu” que vai se constituindo a partir ou em meio aos outros “eus” que formam a identidade. E nessa trama vai se formando, continuamente, o “eu docente” que se erige em saberes complexos.

A professora da Educação Básica que fui cometeu erros, assim como também a professora universitária, mas ambas erraram por questões diferentes. Recém-formada eu também me agarrei ao que já estava estabelecido em minha memória e

---

<sup>1</sup> Nesta pesquisa, para não recorrermos a outras denominações como L1 e para frisarmos, continuamente, que tratamos de um contexto de formação de professores de língua portuguesa voltado para a atuação docente com falantes nativos dessa língua, usaremos, frequentemente, a expressão *língua portuguesa materna*.

segui uma desvinculação entre o ensino de gramática e os sentidos do texto: o texto era pretexto. O fazer diferente veio mais por insistência de um incômodo pela falta de sentido, de propósito em relação ao próprio agir, que me levou, gradativamente, a realizar tentativas de se enxergar o linguístico/gramatical nas tramas do texto... Era muito melhor, muito mais satisfatório fazer assim. Fazia sentido ao meu trabalho como professora no Ensino Fundamental (EF) e no Ensino Médio (EM), na Educação Básica, enfim! Afinal, assim, eu ia pelo próprio caminho da língua...

A professora universitária uma vez ouviu de uma acadêmica algo parecido com: “Eu não entendo, professora, como podem ir pelo ensino tradicional de gramática! É tão mais fácil fazer a análise linguística, trabalhar de verdade com o texto!” (E ela realmente sabia/tinha aprendido a trabalhar com/no/pelo texto...). E essa professora universitária já não tinha dúvidas em relação ao ensino da língua materna ancorado em uma concepção interacionista que efetivamente considerasse as práticas de linguagem. Até porque a sua experiência anterior lhe deu bagagem: ela errou e acertou na Educação Básica. Mas no Ensino Superior, especificamente na formação docente, ela também errou quando achou que mostrar seria o suficiente para formar aquele professor, para que ele operacionalizasse o seu saber teórico/do conteúdo com o saber fazer/pedagógico. Mesmo quando esse acadêmico *fazia* (elaborava a própria atividade, planejava a sua aula, executava a sua aula), muitas vezes algo não *acontecia*, e ele poderia ir para a sala de aula como professor e facilmente repetir velhas práticas que vivenciou como aluno (Quantas vezes os acadêmicos estagiários tinham como supervisores professores que haviam se formado no mesmo curso que eles e passaram pelos mesmos formadores apenas alguns anos antes – ou mesmo no ano anterior! – e não realizavam um trabalho condizente ao esperado para o ensino da língua materna? Eles haviam se tornado os supervisores que eles criticavam quando eram estagiários...). Claro que aqui há uma generalização necessária ao desenvolvimento da ideia posta em cena. Mas a questão é que havia/há um ponto que precisa ser transformado.

A professora universitária, agora constituindo-se pesquisadora (Pesquisadora-Formadora!) precisa entender o que, neste período de transição – que pensando especificamente no ensino da língua portuguesa materna, já é tão longo! – em que há uma ruptura nos paradigmas existentes (GRINSPUN, 1994), pode potencializar justamente o rompimento com uma forma de fazer ensino de língua

ineficiente/incongruente/sem sentido. Não é simplesmente trocar o velho pelo novo, é entender que o contexto sócio-histórico-econômico-cultural comporta, hoje, outras questões (ROLDÃO, 2007), e que se repetirmos a velha forma de fazer, não fazemos sentido, fazemos manter a desigualdade por privarmos um indivíduo – o nosso aluno! – de aumentar o capital que ele já traz consigo: o cultural (do qual o linguístico, claro, faz parte)<sup>2</sup>.

Sempre usei com os meus alunos – os professores em formação inicial que estão sob a minha responsabilidade – a expressão “virar a chave” quando discutimos essa questão de transitar de um ensino de língua alijado da “vida da língua” para uma perspectiva significativa, que considere a língua portuguesa – a nossa língua mãe! – uma atividade discursiva, situada sócio-histórica-subjetivamente... A ideia de “virar a chave” implica movimento, mudança: seja a chave do padrão elétrico, que coloca em outra voltagem a corrente elétrica que circula pelas teias de fios de uma construção, acarretando alterações no funcionamento de aparelhos, por exemplo; seja a chave na maçaneta, ato que pode produzir uma abertura. A metáfora de abrir a porta é bastante significativa quando pensamos no ir e vir da vida.

Ir atrás desse “virar a chave” do ensino da língua portuguesa materna, que eu vivenciei como docente na Educação Básica e que depois, como professora formadora, vivenciei e vivencio em outra perspectiva, me fez – mais ainda! – entender que é preciso que a própria pessoa produza os seus saberes, porque, afinal, a chave está com ela. Coadunamos com Longarezi e Silva (2013) – e tantos outros! – que compreendem que essa produção implica a promoção de situações no espaço formativo em que o próprio professor em formação possa desenvolver e produzir os saberes relacionados à sua prática e articulá-los com as teorias a partir de processos de reflexão e colaboração. Mas, para isso, precisamos munir esses formandos de informação teórica que possa auxiliá-los nessa reflexão sobre o próprio agir docente. E mais: precisamos incluí-los nesse processo – o seu próprio processo formativo, afinal! – pela consideração de sua experiência anterior com o campo da docência.

---

<sup>2</sup> É exatamente aquela afirmação – em tom de conselho – com que praticamente todos, em algum momento, temos acesso: *o conhecimento/a cultura é o único bem que nunca ninguém pode lhe roubar...*

Isso me levou, embasada nas experiências de outros pesquisadores, à consecução de um contexto formativo alicerçado em dispositivos didáticos que possibilitassem a reflexão embasada sobre o próprio agir.

A partir disso, nos situamos em um contexto de metodologia ativa, que considera o sujeito origem da sua própria ação e a aprendizagem construída nessa relação entre o sujeito e o objeto sobre o qual ele age, permeada pela mediação favorável à aprendizagem, tanto por meio da orientação do formador quanto pela relação com os dispositivos didáticos.

O sentido, construído muito na subjetividade de cada um, na complexidade da formação para a docência – especificamente a inicial – está relacionado ao outro. Primeiramente, parece que ao outro “eu”, o “eu” que já vivenciou a docência de um outro lugar, como aluno, ou que traz a sua docência – já estabelecida em uma sala de aula – para um espaço em que é aprendiz, em que a sua profissionalidade, muito claramente, está se estabelecendo. De qualquer forma, este “outro” precisa estar presente quando da formação profissional, porque é ele que traz as crenças, os saberes já instaurados e que precisarão ou ser abalados ou acrescidos. Depois, o sentido vai em direção ao outro, o aluno. Porque ao se projetar nele, a dúvida/a angústia/o anseio podem se abater sobre o professor e movimentá-lo. Aliás, a profissão de professor só existe se for para contribuir com o crescimento desse outro, o aluno. Isso é óbvio, mas muitas vezes o óbvio é ululante, como disse Nelson Rodrigues...

E isso, conforme Tardif (2002, p. 182), nos lembra que “não se produz sentido como se produzem bens de consumo ou instrumentos de destruição. Por isso, essa promessa de sentido deve ser cumprida constantemente e mantida a cada dia no confronto com o outro.”.

Esta pesquisa<sup>3</sup> teve os seus dados gerados a partir do acompanhamento de um ano letivo de duas turmas do curso de Letras de uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada em Mato Grosso do Sul, onde esta pesquisadora atua como docente. Foram acompanhadas/trabalhadas as disciplinas de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura I e Estágio

---

<sup>3</sup> Parecer n. 3.595.251 CEP-UJEL, CAAE 18785119.6.0000.5231.

Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II. O projeto inicial foi alterado, principalmente, porque a relação entre a universidade e a escola foi inviabilizada no ano letivo de 2020 devido ao contexto de pandemia instaurado a partir de março daquele ano. Diante dessa ausência, nos foi possível construir um espaço formativo – de realização das disciplinas de Práticas de Ensino e de Estágio – que mesmo assim continuasse a considerar/trabalhar a experiência prática e a relação com o outro – o aluno – no espaço da sala de aula. Isso foi viabilizado pela instauração de um contexto formativo práxico, tal como será apresentado/delineado no decorrer dos capítulos.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

A consideração da profissionalidade do professor e o grande desenvolvimento dessa perspectiva a partir do trabalho de muitos pesquisadores filiados, em maior ou menor grau, aos postulados do Interacionismo Sociodiscursivo trouxe grande avanço ao entendimento da complexidade da docência e à possibilidade de se construir contextos formativos mais eficazes, ou seja, que realmente sejam capazes de colaborar com o desenvolvimento dos saberes e capacidades necessários à gestão de uma sala de aula.

A persistência de um ensino de língua portuguesa materna desvinculado da consideração das práticas de linguagem – leitura/escuta, análise linguística e semiótica e produção de textos<sup>4</sup> – traz consequências nefastas não apenas ao desenvolvimento individual e social como ao próprio ciclo do sistema didático da Língua Portuguesa como componente curricular: os licenciados, muitas vezes, repetem o que está arraigado neles e, assim, a língua vai pelos caminhos do “sem-sentido” e “sem-função” em sala de aula... E o problema persiste (ANTUNES, 2003; 2014; MENDONÇA, 2006).

Nesse sentido, reflexões sobre a formação inicial docente que amadureçam ideias sobre o próprio processo de formação e concretize essas ideias na realização de um processo embasado em dispositivos capazes de viabilizar o desenvolvimento profissional são necessárias. A nossa busca pela articulação efetiva do conhecimento teórico e do conhecimento prático viabilizada por dispositivos de formação que

---

<sup>4</sup> Embora não a mencionemos especificamente, reconhecemos que a oralidade está entre os eixos de ensino, viabilizados pelas/nas práticas de linguagem, para o trabalho didático com a Língua Portuguesa.

possibilitem ao formando agir como professor e a ter o espaço para refletir sobre o seu agir é uma tentativa de colaborar com/acelerar a travessia por esse período de transição do ensino da língua portuguesa materna.

### 1.3 OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta pesquisa traz como objetivo geral analisar para compreender a potencialidade de dispositivos didáticos embasados/formulados/propostos em uma concepção de metodologia ativa – estudo dirigido, análise de cenas de aula, adaptação do procedimento de laS, microaula – como sendo possibilitadores do desenvolvimento profissional do sujeito em formação docente inicial.

A esse objetivo geral se articulam três objetivos específicos:

1) Analisar o gesto didático de ativação da memória e a ficcionalização como estratégias formativas assentes em uma concepção de metodologia ativa que colaborem com o desenvolvimento da construção da profissionalidade docente;

2) Analisar a pertinência do estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos como embasamento teórico e prático possibilitador do desenvolvimento da atorialidade do professor em formação inicial; e

3) Buscar índices de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos professores em formação inicial no percurso formativo implementado nas disciplinas Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.

A esses objetivos, relacionamos as perguntas de pesquisa:

1) Trabalhar o gesto didático de ativação da memória relacionando-o à apreensão da teoria dos gestos e das macropreocupações e a ficcionalização na atividade de microaula e na adaptação do procedimento de laS colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente, no que diz respeito à (auto)consciência dos saberes docentes demonstrados ao refletirem sobre o próprio agir?

2) O estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos é capaz de colaborar com a construção da

profissionalidade docente e com o desenvolvimento de sua atorialidade, a partir da demonstração de indícios, pelo formando, da apropriação da teoria ao analisar/refletir sobre o próprio agir, demonstrada nas sessões de AC?

3) Nas respostas aos dispositivos didáticos trabalhados – estudos dirigidos, análise de cenas de aula, adaptação do procedimento de IaS, microaula – há indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, verificados tanto no agir pela análise contrastiva entre as duas realizações da IaS e da microaula, quanto na reflexão discursivizada sobre o agir nas sessões de AC?

#### 1.4 A ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A própria tessitura deste texto nos diz sobre a construção do percurso da pesquisa. A escrita do texto desta tese iniciou pela análise, aqui expressa a partir do capítulo 5. Embora eu acredite que isso não seja algo pouco comum, para mim demonstra a relação teoria-prática dialeticamente imbricada: primeiro, eu precisava viver os dados e ir descobrindo os seus sentidos e uma maneira de organizá-los, a partir, claro, de um olhar já alimentado pelo saber teórico. Feita essa primeira análise, o capítulo 4 foi sendo feito meio conjuntamente e, apenas depois, os capítulos teóricos foram surgindo, já alimentados por uma interpretação a que uma análise preliminar dos dados permitiu chegar.

É assim que este movimento se organiza também de um maneira *meta*: procuramos demonstrar o movimento do nosso próprio percurso formativo estabelecido nesta pesquisa-formação como também o movimento de construção deste texto.

Assim, esta tese está organizada em duas partes, além da introdução e das considerações finais. A primeira parte é intitulada *Os movimentos da pesquisa-formação* e aborda, como em uma gradação, o capítulo 2: *O movimento teórico – conceitos*; o capítulo 3: *O movimento prático – conceitos*; e o capítulo 4: *O movimento prático – a formação praxica*. Procuramos trazer o movimento nitidamente construído para os nomes dos capítulos, justamente para marcar essa ideia de relação/retroalimentação entre teoria e prática, entre prática e teoria.

O capítulo 2: *O movimento teórico – conceitos* discute sobre três pontos cruciais em nossa pesquisa: o ensino da língua portuguesa materna com todas as

suas imbricações – a questão do texto, das práticas de linguagem, da organização didática; os saberes e as capacidades docentes e, por fim, o agir docente. Todos bases teóricas para o entendimento, a análise do que fizemos e do que os dados gerados nos mostram.

O capítulo 3: *O movimento prático – conceitos*, discute a metodologia ativa e noções fundamentais ao seu estabelecimento, como a questão da situacionalidade e da práxis. Em sua segunda parte, este capítulo faz uma abordagem sobre os instrumentos de geração dos dados, concebendo-os como dispositivos de formação e, assim, analisando-os em uma perspectiva mais conceitual/teórica, mostrando a sua relação com a concepção de uma metodologia ativa.

O capítulo 4: *O movimento prático – a formação prático* apresenta, primeiramente, o percurso metodológico da pesquisa, explicando a sua concepção como pesquisa-formação, e o contexto da pesquisa, desde a caracterização dos participantes até os procedimentos de geração, seleção e análise dos dados. Posteriormente, o capítulo também traz os instrumentos de geração dos dados, mas agora os apresenta especificamente em relação ao contexto da pesquisa.

A segunda parte da tese é intitulada *O percurso formativo prático – análise* e é composta pelos capítulos que apresentam a análise dos dados, o capítulo 5: *O percurso formativo da PFI1*, e o capítulo 6: *O percurso formativo do PFI2*.

Também fazemos uma relação entre a organização deste texto e a própria organização da disciplina de Práticas de Ensino: conforme o seu plano de ensino, a formadora responsável, colaboradora nesta pesquisa, organizou o programa da disciplina pelo percurso do trabalho docente: trabalho prescrito, abrangente do estudo dos documentos institucionais; trabalho planejado, englobando o instrumental necessário ao agir, a vivência dos textos teóricos acerca da vivência do ensino da língua e dos gestos e macropreocupações; e o trabalho realizado, a atividade da microaula. Esse percurso organizacional já apresenta por si só uma coerência, uma tentativa de estabelecer um caminho que faça sentido – ao formador e ao formando – e mostre aos que estão ingressando na profissão – a formação já é o início da profissionalização, como consideramos – que esta não é ingênua, é alicerçada em saberes complexos – porque a interação é complexa – que exigem, quando da sua ativação, domínio, além do teórico-prático/prático-teórico, domínio sobre onde se quer chegar, ou seja, sobre o sentido que imprime ao seu agir.

Este “eu” aqui expresso a partir de agora se tornará um “nós”. Menos pela polidez tão característica da formalidade dos textos acadêmicos/científicos e mais pela necessidade de frisar que este texto é fruto das indagações e dos caminhos encontrados pelos meus “eus”, não apenas o profissional... e principalmente para frisar que os saberes, como não podia ser diferente, são construídos na interação, na interação com os outros que vamos tecendo as nossas próprias teias e redes de saberes.... E, talvez, nos entendendo – quiçá agindo – um pouco melhor.

*Parte I*

***OS MOVIMENTOS DA PESQUISA-FORMAÇÃO***

## CAPÍTULO 2

### O MOVIMENTO TEÓRICO – CONCEITOS

#### 2.1 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

O trabalho de ensino – complexo, multifacetado (MACHADO, 2007) – se erige a partir de escolhas que levam a posicionamentos. Posicionamentos sobre o papel da escola; sobre em que consiste e qual é a finalidade do processo de ensino e de aprendizagem; sobre o papel do professor e do aluno nesse processo; sobre o que se entende por língua e o que se entende por ensinar língua portuguesa a falantes nativos dessa língua, no caso específico do trabalho de professores de língua portuguesa materna. Esses posicionamentos, mesmo que quase inconscientes – e, se for assim, apenas traduzem a assunção do papel de agente pelo sujeito que assume o trabalho frente a uma sala de aula, ou seja, um sujeito que age sem a mobilização efetiva de motivos, intenções e capacidades (BRONCKART, 2006) – implicam um posicionamento de natureza político-social, ou seja, implicam um jeito de estar no mundo, de demonstrar consciência desse mundo e da vontade e das possibilidades de transformá-lo ou de garantir que permaneça como está.

Geraldi (2011a [1984], p. 40) ressalta que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula”, de modo que o agir do professor sempre ressoa na consciência sobre o tipo de sociedade que se quer construir pela educação. Essa visão político-social leva ao entendimento de que o desenvolvimento de uma sociedade possui uma estreita relação com as condições de escolaridade dos membros desta sociedade (ANTUNES, 2014). No caso do ensino da língua portuguesa materna, entendê-lo como crucial ao estabelecimento do acesso aos bens culturais e às possibilidades sociais daqueles que não detêm a primazia econômica, é parte fundamental do processo de colaboração, pelo trabalho do professor e da instituição escolar, com o desenvolvimento social, que abrange, evidentemente, o desenvolvimento de cada indivíduo que compõe este todo social.

No que concerne à aprendizagem da língua materna,

O desenvolvimento da flexibilidade comunicativa é parte integrante do processo de aprendizagem por que passa todo indivíduo. Parte dessa aprendizagem é feita na família e sociedade, à medida que o indivíduo vai-se

sociabilizando; **mas a escola não pode eximir-se de participar do processo e deve incorporar o desenvolvimento das habilidades comunicativas à sua tarefa de transmissão sistemática da cultura.** (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 162, grifo nosso)

Bortoni-Ricardo (2005) discorre sobre a importância/necessidade de a escola trabalhar com e partindo da realidade brasileira, considerando/respeitando a variedade linguística materna de grande parte dos alunos, notadamente das escolas públicas, que difere da norma culta, e propiciar o acesso destes à esta variedade de mais prestígio social a partir do respeito à sua própria variedade e ao estabelecimento do objetivo precípua de colaborar com o desenvolvimento das habilidades linguísticas/fluência linguística dos alunos. Afinal, como diz a autora, “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (p. 15). Assim, como diz Bortoni-Ricardo,

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão<sup>5</sup>. (2005, p. 15)

Um marco sobre o ensino da língua materna foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, publicados em 1998. Este documento já se assentava sobre a necessidade da consideração da variação linguística presente nas salas de aula brasileiras e no objetivo maior do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos no que tange ao ensino da língua portuguesa materna.

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (BRASIL, 1998, p. 19)

Isso sinaliza para um discurso institucional que se assenta na orientação geral de que é o uso da língua, em um entendimento claro da consideração da natureza da

---

<sup>5</sup> Embora percebamos uma tendência em se utilizar os termos *norma-padrão* e *norma culta* como sinônimos, eles se diferenciam. Conforme Irandé Antunes (2014, p. 68-69): “A *norma-padrão* corresponde ao conjunto de *prescrições idealmente propostas*, no sentido de que constituem normas de como a *língua*, em contextos formais, *deve ser*; caracteriza-se assim como ‘norma ideal’, como hipótese de uso aceitável, segundo o que a sociedade letrada reconhece como ‘exemplar’ (...). A *norma culta*, ao contrário, aplica-se aos *usos reais*, isto é, aos usos observados e atestados nos discursos orais e escritos efetivados por *usuários urbanos, de escolaridade mais alta, em situações de monitoramento (...)*”.

língua(gem) pelo viés interacionista, o “eixo em torno do qual deveria girar o ensino” (ANTUNES, 2014, p. 41). No entanto, esse discurso se concretiza, de maneira geral, ainda apenas como prática languageira, não encontrando ainda eco em um agir praxiológico que, de fato, coloque as práticas de linguagem como objeto de conhecimento no trabalho com a língua portuguesa em sala de aula.

Para essa “virada de chave” no ensino da língua portuguesa materna é ponto crucial que o professor de língua portuguesa se assuma ator de seu próprio agir<sup>6</sup>, por duas questões. Primeiro, porque isso o leva a ter mais consciência sobre o seu agir, consciência essa que pode ser exemplificada por um professor que age/se planeja a partir da relação – que pode ser complexa! – entre as obrigações impostas pelo referencial curricular que deve seguir e as necessidades e possibilidades de aprendizagem de seus alunos, e não guiado pelo livro didático ou por aulas prontas retiradas da internet sem o crivo da adaptação necessária ao seu contexto e ao seu estilo de trabalho. Segundo, porque ao saber o que faz e porquê o faz, esse profissional justamente por ter consciência sobre suas escolhas e do posicionamento que assume diante de seu trabalho com a língua, tem também chances maiores de se rever/refletir/analisar, porque ele é a origem de sua ação.

Na sequência dessas considerações, prosseguimos com a discussão sobre os diferentes objetivos que podem nortear o ensino da língua materna, as concepções acerca da natureza da língua, bem como as diferentes concepções de gramática. Isso para nos esclarecer sobre o tipo de ensino de língua que nos move.

Entre os objetivos do ensino da língua materna, ou seja, o que se pensa em resposta à pergunta muito bem expressa por Travaglia (2009, p. 17): “para quem se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”, o autor apresenta quatro respostas acerca dessa finalidade do ensino da língua. Assim, ensina-se língua para: i) levar o aluno a dominar a variedade escrita da língua e a norma culta; ii) “levar o aluno ao conhecimento da instituição linguística”, no sentido de que este seria mais um dentre os conhecimentos necessários a um indivíduo plenamente escolarizado; iii) para ensinar o aluno a raciocinar e iv) para desenvolver nos alunos a competência

---

<sup>6</sup> Conforme os postulados do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2006), ator é o actante investido de motivos, intenções e capacidades para o agir. Sobre a atorialidade nesta pesquisa-formação, cf. o capítulo 3.

comunicativa, isto é, “a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (p. 17). É este último objetivo referido que o autor considera mais pertinente e produtivo para o ensino de português – e nos filiamos a esse posicionamento.

Esses objetivos postulam concepções de língua(gem) e se enquadram a tipos de ensino que correspondem e respondem à finalidade ao qual se filiam. Conceber a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação, ou como forma ou processo de interação (cf. TRAVAGLIA, 2009) leva o professor a adotar determinadas posturas/gestos/atitudes diante do seu trabalho com a/pela/na língua.

Essas posturas/gestos/atitudes caracterizam os tipos de ensino, definidos por Travaglia (2009), a partir de Halliday, McIntosh e Strevens (1974), em ensino prescritivo, descritivo e produtivo. Segundo o autor, o ensino de língua *prescritivo* visa à substituição dos padrões de atividade linguística do aluno tidos como errados por outros considerados corretos. Esse tipo de ensino ancora-se em uma concepção de língua como expressão do pensamento, reconhecendo apenas a gramática normativa como possibilidade de se trabalhar a língua, assim como pressupõe como objetivo maior para o ensino da língua o domínio da norma culta e da variedade escrita pelo aluno. O ensino de língua *descritivo* “objetiva mostrar como a linguagem funciona e como determinada língua em particular funciona” (p. 39), considera as habilidades linguísticas já adquiridas pelos alunos para mostrar as suas possibilidades de utilização. Esse tipo de ensino se relaciona aos objetivos de se fazer conhecer a língua enquanto instituição social: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função, e de ensinar o aluno a raciocinar, desenvolver o raciocínio/pensamento científico. O terceiro tipo de ensino de língua elencado por Travaglia é o ensino *produtivo*. Esse tipo de ensino visa ao desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, relacionando-se, assim, à consecução do objetivo de ensino que visa ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, o que inclui, evidentemente, o domínio da norma culta e a aprendizagem da língua escrita.

Acerca do exposto, consideramos pertinente a citação a seguir:

Esses três tipos de abordagem do ensino da língua não são excludentes e podemos em nosso trabalho lançar mão de todos eles de acordo com nossos objetivos. Todavia tem sido consenso entre os estudiosos das questões ligadas ao ensino de língua materna que o ensino descritivo e o produtivo,

sobretudo o segundo, são muito úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado e muito mais praticado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos, causando prejuízos na formação do aluno, em termos do conhecimento linguístico de que disporá em sua vida, sobretudo no que diz respeito à obtenção de uma competência comunicativa mais ampla, que é fundamental para viver melhor. Mesmo porque o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem mesmo seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua. (TRAVAGLIA, 2009, p. 40)

Esse consenso, concretizado pelo discurso institucional e acadêmico, foi gradativamente sendo construído, não apenas pelos indícios de fracasso que o ensino meramente prescritivo constrói – que por si só já seria suficiente – mas também pelo próprio avanço da linguística, mais especificamente da linguística textual, que, como não podia ser diferente, se faz presente no entendimento/reflexão/discussão sobre o ensino de língua portuguesa materna.

Assim, contrariamente ao predomínio persistente de uma base de ensino de tipo prescritivo, é o ensino produtivo que corresponde ao objetivo cidadão da escola de desenvolver a competência discursiva<sup>7</sup> dos alunos e, conjuntamente a isso, colaborar com o desenvolvimento social. Nesse tipo de ensino, o texto é assumido como unidade de ensino, uma vez que apenas por meio de textos, sejam orais ou escritos, a língua se manifesta. Esse consenso, hoje institucionalizado, como já dito, tem correspondência também com o avanço da teoria linguística focada no texto, a Linguística Textual (LT).

Conforme Koch (2006), em sua fase inicial na década de 1960, a LT centrava-se nas análises interfrásticas e transfrásticas e também na construção de gramáticas textuais que tentavam “descrever categorias e regras de combinação da entidade T (texto) em L (determinada língua)” (p. 05). Na metade da década de 1970, acontece a chamada virada pragmática, que leva os estudiosos/linguistas do texto a extrapolarem a abordagem sintático-semântica e adotarem uma perspectiva pragmática, ou seja, “já não se trata de pesquisar a língua como um sistema autônomo, mas sim o seu funcionamento nos processos comunicativos de uma sociedade concreta” (p. 14). A

---

<sup>7</sup> A partir daqui, usaremos o termo *competência discursiva* em detrimento de *competência comunicativa*, por entendermos que o termo *discursiva* é mais abrangente dos sistemas de conhecimento que se inter-relacionam quando o sujeito faz uso da língua, seja na recepção, reflexão ou produção de textos, bem como mais condizente à concepção interacionista de língua subjacente a esse termo. A expressão *competência comunicativa* será utilizada quando fizer referência aos autores que a utilizam. Nesse caso, as expressões *competência comunicativa* e *competência discursiva* são consideradas sinônimas.

atividade de linguagem como uma atividade complexa é posta em cena e o seu aspecto interacional é relevado, na consideração de que agimos por meio da linguagem e de que o texto é um processo em construção. O princípio de interpretabilidade do discurso<sup>8</sup>, de Charroles, 1983 (KOCH, 2006), aponta para uma nova etapa do entendimento linguístico do texto. A virada cognitivista (década de 1980) considera o texto resultado de processos mentais, o que leva os teóricos/estudiosos a desenvolverem a ideia de que para o processamento textual concorrem sistemas de conhecimento que abrangem os elementos linguísticos, os elementos textuais, os elementos interacionais. É nesse sentido que se fala em processamento estratégico do texto, que “depende não só de características textuais, como também de características dos usuários da língua, tais como seus objetivos, convicções e conhecimento de mundo” (KOCH, 2006, p. 26). Mas a ideia de um processamento apenas cognitivo foi ultrapassada, principalmente a partir do questionamento de uma separação entre fenômenos mentais e sociais.

É assim que se erige a perspectiva sociocognitiva-interacionista, que toma as ações verbais como ações conjuntas, “já que usar a linguagem é sempre engajar-se em alguma ação em que ela é o próprio lugar onde a ação acontece, necessariamente em coordenação com os outros”. Uma correspondente abordagem interacionista ou sociointeracionista da língua(gem) a considera como ação compartilhada, como “o principal mediador da interação entre as referências do mundo biológico e as referências do mundo sociocultural” (KOCH, 2006, p. 32). Ainda segundo Koch,

Portanto, na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos. A produção de linguagem constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos (...). (2006, p. 33)

A essa ideia da língua(gem) como o lugar da interação social não cabe a ausência do texto para se trabalhar a própria língua(gem), sob o risco – evidente! – de não se desenvolver as competências ou os sistemas de conhecimento necessários para, justamente, lidar com a língua e com a sua manifestação, o texto. Koch e Elias (2007), sobre a atividade de leitura e de produção de sentido, discorrem sobre os tipos

---

<sup>8</sup> Por esse princípio entende-se que “não existem sequências de enunciados incoerentes em si, visto que, numa interação, é sempre possível construir um contexto em que uma sequência aparentemente incoerente passe a fazer sentido” (KOCH, 2006, p. 20).

de conhecimento mobilizados para o processamento textual. Segundo as autoras, há três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, que abrange o conhecimento da gramática e do léxico; o conhecimento enciclopédico – ou de mundo – que diz respeito a todo o repertório de conhecimentos prévios (o repertório cultural) que o indivíduo possui; e o conhecimento interacional<sup>9</sup>, que se refere “às formas de interação por meio da linguagem” (p. 45).

Dessa forma, o entendimento de que a língua(gem) é lugar da interação social, funcionando como um instrumento mediador simbólico entre o homem e o mundo (Cf. VIGOTSKY, 2008 [1925]), e de que o processamento textual é estratégico traz ao menos duas implicações ao ensino de língua portuguesa a falantes nativos dessa língua: i) de que não é possível trabalhar a língua(gem) fora de sua manifestação, ou seja, fora do texto, e ii) de que só faz sentido ensinar a língua na sala de aula se for para colaborar com a competência do indivíduo de realizar o processamento textual necessário, portanto, ao contato com o texto. A seguir, continuamos nossa exposição a partir dessas implicações.

A ideia de não se poder desvincular o trabalho com a língua da presença do texto em sala de aula ganhou espaço, primeiramente, no terreno acadêmico<sup>10</sup> e desde 1998, com a publicação dos PCNs, também corresponde a um discurso institucional sobre o ensino da língua portuguesa materna. Essa consideração do papel do texto desloca o ensino da língua de uma perspectiva que podemos nomear como tradicional, por perdurar no tempo, que toma a língua em seu aspecto estrutural, para assumir uma perspectiva enunciativa acerca do trabalho com a língua, cuja concepção subjacente de língua(gem) é a interacionista, e que concebe o texto, portanto, como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino (ROJO, 2000).

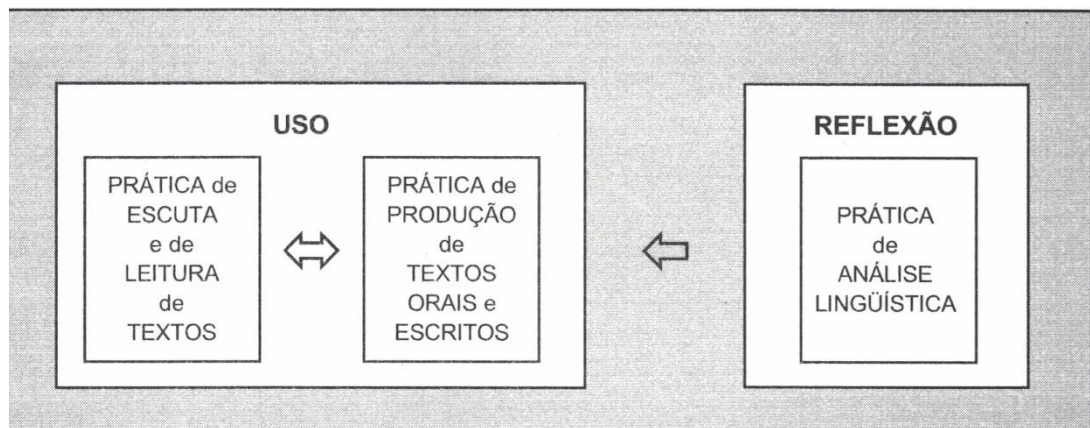
---

<sup>9</sup> Segundo Koch e Elias (2007), o conhecimento interacional engloba os conhecimentos i) ilocucional, que “permite-nos reconhecer os objetivos ou propósitos pretendidos pelo produtor do texto, em uma dada situação interacional” (p. 46); ii) comunicacional, que diz respeito à adequação da quantidade de informação, da seleção da variante linguística e do gênero textual em uma dada situação comunicativa; iii) metacomunicativo, “que permite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido” (p. 52); e iv) superestrutural, que permite a identificação dos textos, dentre a variedade existente, adequados aos eventos da vida social, “bem como sobre a ordenação ou sequenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos” (p. 54).

<sup>10</sup> O livro “O texto na sala de aula”, organizado por João Wanderley Geraldi, é tido como o pioneiro nessa discussão no Brasil. Foi publicado originalmente em 1984, quatorze anos antes, pois, da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, publicado em 1998.

Os PCNs e também a Base Nacional Comum Curricular (2018) – BNCC – organizam os conteúdos a serem trabalhados na coerência da “articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista da linguagem” (GERALDI, 2011b [1984], p. 59). Retomadas de Geraldi, em texto publicado no início da década de 1980, o discurso institucional finalmente apresenta explicitamente, desde a última década do século XX e agora ao final da segunda década do século XXI, um posicionamento acerca do ensino de língua materna que leva a escolhas para operacionalizá-lo a partir da consideração do uso da língua(gem).

**Figura 1:** Princípios organizadores dos conteúdos do ensino de Língua Portuguesa



**Fonte:** PCN (1998, p. 35)

A BNCC, homologada em 2018, corrobora os documentos curriculares anteriores da área de LP, notadamente os PCNs, e também assume, evidentemente, a natureza enunciativo-discursiva da língua(gem) e a organização e integração dos conteúdos pelo uso e pela reflexão. O ponto inovador está na consideração e reconhecimento das práticas de linguagem contemporâneas abrangentes de textos multissemióticos e multimidiáticos:

(...) os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às **práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)**. Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo,

devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 69, grifo nosso.)

Nesse percurso de formação escolar com a língua, as práticas de linguagem se erigem como objetos de conhecimento para o aluno, pois lidar com elas é o que permitirá o acesso à língua. Conforme Rojo (2000, p. 35),

(... ) as práticas de leitura/escuta de textos e de produção de textos orais e escritos estariam integradas na abordagem do texto como unidade de ensino para a construção do gênero como objeto de ensino e as práticas de análise linguística ou de reflexão sobre a linguagem seriam resultantes destas e estariam também integradas nas práticas de uso da linguagem.

A organização desse trabalho didático para o ensino da língua portuguesa materna pelas práticas de linguagem aproxima o tratamento didático da língua da realização da língua na vida. Essa, digamos, “homologia de processo”, se respalda na formação docente também, conforme abordaremos mais adiante. Essa organização também aproxima o trabalho docente de seu objetivo maior de desenvolver a competência discursiva de seus alunos.

O termo “competência comunicativa” foi cunhado por Dell Hymes na década de 1970, e designa a capacidade de um indivíduo em utilizar a língua apropriadamente nas mais variadas situações sociais, ou seja, é a capacidade individual que “inclui tanto o conhecimento tácito de um código comum, como a habilidade de usá-lo” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 62). É por isso que um ensino de língua que objetive o desenvolvimento dessa capacidade nos alunos – o tipo de ensino produtivo, mencionado anteriormente – precisa estar alicerçado em uma prática didática que trate a língua/os fatos linguísticos a partir do texto e que se organize pela dinâmica da relação entre as práticas de linguagem, tal como a vida nos impõe a todos os falantes.

E a imposição da vida vai pelas teias dos sentidos pretendidos, desde as manifestações sonoras para suprir as necessidades vitais até a presença da linguagem verbal mediatizando a relação – posta e imposta – com o mundo (cf. VIGOTSKY, 2008 [1925]). Vigotsky já nos explicou que mesmo quando a criança produz palavras “isoladas”, essas palavras dizem mais do que o significado intrínseco à forma, essas palavras constroem a interação, são discursos. É nesse sentido que trabalhar a língua pelo e a partir do texto e do acesso a este pelas práticas de

linguagem é levar para a sala de aula a língua viva, a língua que constrói discurso, a língua que, justamente, é lugar da interação – com os outros e com o mundo. Assim, a língua nos chega do macro para o micro, ou seja, conforme explica Mendonça (2006, p. 203),

O fluxo natural da aprendizagem é: da competência discursiva para a competência textual até a competência gramatical (também chamada por alguns de competência linguística). O isolamento de unidades mínimas – que é parte da competência gramatical – é um procedimento de análise e que só tem razão se retornar ao nível macro: na escola, analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trazer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes.

Para a organização do tratamento didático a ser dado aos conteúdos a serem trabalhados em LP, o eixo da reflexão, no qual está a prática de análise linguística<sup>11</sup>, serve de instrumento aos eixos do uso, o que significa dizer que a prática de AL se constitui como o instrumental necessário à realização competente da prática de leitura/escuta e de produção de textos orais e escritos.

Por isso, **a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua. (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifo da autora.)

A AL, oficializada como o caminho ideal para se trabalhar os fatos gramaticais, ainda permanece o ponto nevrálgico no trabalho com a língua portuguesa materna justamente por ser o de maior dificuldade em ser concretizado, conforme relatos dos próprios professores (ANTUNES, 2014, 2003; MENDONÇA, 2006) e de nossa experiência com a formação de professores. É inegável que o texto está presente<sup>12</sup> – ou mais presente – em sala de aula, e que a leitura e a produção vêm ganhando mais espaço, não apenas quantitativo mas também qualitativo, conforme podemos observar em diversos projetos de ensino e de extensão nas universidades, em textos

---

<sup>11</sup> Salientamos que reconhecemos a atualização desta prática na BNCC (2018) – conforme dito anteriormente – que a considera *prática de análise linguística e semiótica*. Ou seja, a partir da BNCC, a consideração dos textos multissemióticos/midiáticos é oficializada. Continuaremos a usar a expressão *prática de análise linguística* por ser esta denominação utilizada nas orientações/prescrições passadas aos acadêmicos/PFIs.

<sup>12</sup> Reconhecemos que essa presença também pode se estabelecer como “pretexto” (ANTUNES, 2014) para o ensino da gramática. Mas aqui nos referimos a um tratamento de valorização do texto mesmo, ainda que incompleto pela desconsideração ou pouco aproveitamento dos elementos linguísticos mais enriquecedores de seu sentido. Seria a ideia de um aproveitamento do texto mais pelo seu viés temático, conforme explicamos no decorrer do parágrafo.

de divulgação de resultados de práticas formativas, etc. Mas essa afirmação, por si só, já demonstra um ponto de contradição: como as práticas de leitura e produção de textos podem estar sendo estabelecidas sem a contrapartida da realização da AL na concretização dessas práticas? Isso pode sinalizar o momento de transição que o ensino da língua portuguesa materna está, em que práticas bem estabelecidas notadamente relacionadas ao tratamento dos fenômenos linguísticos – o ensino tradicional de gramática – convivem ou começam a ceder espaço para uma aula que traga o texto como a “estrela”, a atração principal, ainda que seja apenas por sua leitura e exploração temática<sup>13</sup>, por exemplo.

Pensar a AL é também pensar o ensino da gramática, pois a AL engloba os estudos gramaticais, mas não da maneira como tradicionalmente se entende por “ensino de gramática” ou “ensino tradicional de gramática”. Para o trabalho com a gramática as concepções de gramática vêm à tona e o posicionamento do professor acerca disso subjaz um entendimento necessário do que seja – e de como realizar – a AL.

O conceito de gramática é abrangente de ao menos três concepções, conforme TRAVAGLIA (2009): a *gramática normativa*, isto é, a gramática vista como “um manual com regras de bom uso da língua a serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente” (p. 24); a *gramática descritiva*, que traz “uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função” (p. 25); e a *gramática internalizada*, que não corresponde a nenhum livro ou manual, mas a consideração de que gramática é “o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar” (p. 28), aprendizagem esta independente da escolarização. Importante frisar que a consideração da gramática internalizada traz a compreensão e o respeito pela variedade linguística materna do aluno, independentemente de corresponder ou não à norma culta, e também a ideia de adequação/inadequação conforme o atendimento ou não às normas sociais de uso da língua (p. 29).

Essa consideração pela gramática internalizada de cada um é necessária à consecução de um ensino/de uma prática pedagógica que objetive ao desenvolvimento da competência discursiva de seus usuários. E as práticas de

---

<sup>13</sup> Cf, por exemplo, a análise da laS 1 da PFI1, no capítulo 5.

linguagem, a prática de AL, concorrem para esse desenvolvimento ao tratar didaticamente os aspectos/elementos da língua proximamente de sua realização, o que o ISD (BRONCKART, 2006) denomina de abordagem descendente: do contexto de produção, passando pelo texto e a organização do discurso e chegando aos elementos linguísticos subjacentes à essa construção.

Essa forma de se realizar didaticamente o trabalho com a língua portuguesa materna traz consequências à forma como o objeto de conhecimento, instituído objeto de ensino e objeto de aprendizagem na dinâmica didática construída em sala de aula, é trabalhado/concretizado. A primazia da competência discursiva e o fato de ela contemplar outras competências como a linguística e a textual nos remete às capacidades de linguagem, que dizem respeito, exatamente, aos recursos mobilizados pelo sujeito para agir languageiramente (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). De acordo com Nascimento e Gonçalves (2018), o sujeito torna-se ator pela capacidade de utilização – incluindo a possibilidade da criatividade e da adaptação – do gênero textual ao interagir com outros. E é assim que, conforme os autores, o tornar-se ator é resultado do desenvolvimento do sujeito a partir de sua inserção em um trabalho didático ancorado nas práticas languageiras, isto é, nas práticas discursivas apoiadas nos gêneros de texto em uso.

E essa apropriação de uma nova forma de fazer e de ser – construir o trabalho docente – caracteriza também este momento de transição no ensino da língua materna por uma complexa gênese instrumental (SCHNEUWLY, 2004a). Nascimento e Gonçalves (op. cit) reconhecem este momento peculiar de reestruturação da atividade profissional docente a partir da exigência que se coloca ao professor da apropriação de novos instrumentos.

A complexidade desta gênese instrumental incide no estabelecimento dela como em uma “homologia de processo”, parafraseando Schön (2000): o percurso didático que o professor de LP deve percorrer para o aprimoramento da competência discursiva de seu aluno, considerando os eixos da atividade linguística organizados/estabelecidos em uso e reflexão, para a realização satisfatória das atividades languageiras concretizadas pelos gêneros textuais também se processa na sua própria (do professor) formação. O aprimoramento da competência profissional do professor de LP se processa na articulação teoria-prática-reflexão necessária ao

domínio do gênero da atividade profissional aula, em que as capacidades de linguagem docente<sup>14</sup> (ZIRONDI, 2013) são exigidas.

Assim, percebemos um coerente processo em que a capacidade discursiva/sociocomunicativa relacionada ao domínio de diversos gêneros textuais se relaciona, por sua vez, às capacidades de linguagem docente, relacionadas ao domínio da atividade profissional docente ou, mais especificamente, ao gênero basilar desta atividade, a aula. É uma relação estabelecida não apenas na similitude de um paralelismo mas também como requisito: a competência discursiva do professor de LP é pressuposto para o estabelecimento de suas capacidades de linguagem docente.

A relação dialética entre essas capacidades e as fronteiras de seus domínios se mesclam, nessa própria dialeticidade que caracteriza a complexidade do professor de língua(gens). A formação praxica se instaura nessa dialeticidade ao reconhecer aí a transposição didática (TD): além do objeto de saber, trazido externamente de outro campo fora da esfera escolar, e transformado no agir interno docente em objeto posto a serviço do processo de ensino e aprendizagem, a TD também se manifesta no eixo do agir profissional ou, mais especificamente, da aprendizagem de um agir profissional. A experiência/vivência/ as construções anteriores acerca da docência são trazidas como práticas vivenciadas e postas em relação com a teoria informada no processo de formação, em nosso caso, no curso de graduação/na formação inicial.

Essa complexidade da gênese instrumental vivenciada pelo professor de LP em formação inicial relaciona-se à ideia de gênero como megainstrumento semiótico, ou seja, “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos)”, que permite “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25). É a apropriação pelo professor, ou professor em formação, dos esquemas de utilização<sup>15</sup> desse megainstrumento gênero textual, que viabiliza uma forma de construir o seu agir docente<sup>16</sup>, de modo que os dispositivos didáticos que viabilizam

---

<sup>14</sup> Cf. o próximo tópico.

<sup>15</sup> Conforme Schneuwly (2004a), “O instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização” (p. 22). E esses esquemas de utilização são “plurifuncionais”, pois o instrumento a partir desses esquemas: permite ver e conhecer o mundo, definir classes de ação possíveis, guiar e controlar a ação.

<sup>16</sup> Entendendo por agir docente o estabelecimento – considerando todas as fases que permeiam o desenvolvimento do gênero da atividade profissional aula – de situações didáticas favorecedoras do desenvolvimento da competência discursiva do aluno.

este agir também se instaurem como instrumentos na relação do seu aluno com o objeto de ensino.

Assim, essa gênese instrumental pela qual o indivíduo que está se formando para ser professor de LP deve passar abrange duas direções. Primeiramente, o processo da própria formação profissional, em que a consciência sobre a construção dos gêneros textuais a partir da didatização dos eixos da atividade de linguagem bem como das práticas de linguagem e as consequentes capacidades de linguagem envolvidas encontram paralelismo na apropriação do agir profissional. E a segunda direção abrange o processo de formação do aluno pelo viés do professor (ou seja, o que está ao alcance do professor realizar para possibilitar a formação do aluno), o que equivale a dizer a apresentação didática do objeto de ensino de modo a possibilitar que o aluno construa a sua apropriação do seu modo de agir com e pela língua, o que igualmente equivale a trabalhar os eixos da atividade de linguagem e a operacionalizar tanto a recepção quanto a produção dos textos pela entrada consciente nas práticas de linguagem.

Em nossa pesquisa-formação, os requisitos para a construção da aula – trabalhadas nos subgêneros microaula e regência – perpassam essa apropriação do instrumento, tanto no viés da compreensão do gênero textual (GT) quanto no da apropriação de um modo de fazer didático coerente a essa compreensão do processamento do GT. O conhecimento teórico que embasa o trabalho com a língua em uma perspectiva enunciativa já alimenta – ou deveria alimentar – o conhecimento didático/pedagógico sobre como operacionalizar o tratamento das questões da língua em seu aspecto enunciativo.

O próprio tratamento didático da unidade de ensino texto em uma perspectiva descendente já operacionaliza uma abordagem que considera o funcionamento dessa atividade linguageira concretizada pelo texto similarmente ao funcionamento da língua: do macro para o micro. Assim, partimos da exigência de que os PFIs abordassem o texto em atividades pré-textuais, atividades textuais e atividades pós-textuais, conforme denominação de Santos, Riche e Teixeira (2012) a partir de Silva (1992). As autoras apresentam essa possibilidade de organização didática para se trabalhar com a prática de leitura dos textos:

Podemos, então, pensar em atividades de leitura que abarquem vários momentos do contato com o texto, como a pré-leitura – quando se ativam os conhecimentos prévios e se levantam hipóteses –, leitura propriamente dita –

quando se trabalham aspectos textuais e linguísticos, produzindo inferências – e pós-leitura – quando se relaciona o texto a outros textos e a aspectos contextuais. (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2012, p. 48)

De nossa parte, relacionamos essa organização didática com a possibilidade de se concretizar a abordagem descendente postulada pelo ISD (BRONCKART, 2006) bem como relacionar às capacidades de linguagem<sup>17</sup> requeridas no tratamento com o texto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

As atividades pré-textuais relacionamos à possibilidade de se explorar, anteriormente à leitura propriamente dita, características do contexto de produção e do referente textual a partir de pistas que podem permitir inferências acerca desse contexto e dos modos de produção do texto, mobilizando, assim, as capacidades de ação.

As atividades textuais abrangem mais especificamente os aspectos textuais e linguísticos, relacionadas, portanto, às dimensões de análise propostas pelo ISD acerca da infraestrutura geral do texto e dos mecanismos linguísticos que evidenciam a organização linguístico-discursiva deste texto e as vozes que dele podem ser apreendidas, como os mecanismos de conexão, coesão nominal, de progressão, etc., do texto, e de modalização. Essas atividades podem relacionar-se, assim, às capacidades discursivas e linguístico-discursivas requeridas para o processamento satisfatório da leitura.

Por fim, as atividades pós-textuais podem voltar ao contexto e explorá-lo, agora com base nas informações e nos sentidos já traçados pela análise do texto, bem como ultrapassar o texto específico trabalhado ao solicitar comparações, complementações, transformações que podem ir em uma direção que focalize o gênero textual, a temática abordada ou outros fatores/características. Aqui pode-se fechar um ciclo – que evidentemente pode corresponder à abertura de outro – em que o pós-textual fortalece e/ou amplia as impressões/considerações feitas no pré-textual. E aqui a capacidade de significação atua em conjunto com a capacidade de ação. Importante a afirmação de Cristovão (2013, p. 371) que diz:

---

<sup>17</sup> Conforme Dolz e Schneuwly (2004, p. 63), “Toda ação de linguagem implica (...) diversas capacidades da parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)”. Sobre isso, voltaremos no desenvolvimento do próximo tópico.

Resumidamente, atribuiríamos às capacidades de significação e às capacidades de ação o que constitui uma análise pré-textual movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem ao passo que as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas privilegiariam as análises textuais.

A capacidade de significação ao considerar as “imbricações subjacentes ao agir linguageiro materializado em um texto” (op. cit., p. 370), se volta para o contexto de produção e a necessidade de evidenciar aspectos por ele trazidos para o processamento textual – sua compreensão e produção. Não apenas em um momento pós-textual, mas principalmente aí, a compreensão que extrapola o texto – e que foi pela análise dele propiciada – entra em cena. Após a análise do texto é mais possível que uma significação mais plena – porque articulada – possa se estabelecer.

Embora a autora se volte para a aprendizagem de língua estrangeira, consideramos a pertinência da capacidade de significação para a constituição da capacidade de linguagem docente, ou seja, relacionada à atuação profissional docente, do professor de LP. Conforme a figura a seguir,

**Figura 2:** Capacidades de significação

<p><b>i) Capacidades de significação:</b></p> <p>Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.</p> <p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011)</p>
--

**Fonte:** STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 576.

ter o gênero textual como objeto traz ao trabalho do professor de LP um leque de dimensões a serem exploradas, tanto como objeto de conhecimento em si quanto como objeto de ensino, instrumento/recurso para a exploração do objeto/tópico que se pretende. Tendo um texto várias camadas (cf. BRONCKART, 1999, 2006), a

relação do agir languageiro com o agir geral abarcada pela capacidade de significação – “compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem” – permite que o linguístico seja extrapolado e o que não pertence apenas ao domínio da língua seja considerado/valorizado/trabalhado. Ou seja, o professor de língua(gem), especificamente o de LP, focalizado aqui, pode ir por qualquer caminho e mesmo assim, não se perder de seu objeto. As possibilidades de tratamento temático diversos, de outras áreas além da de linguagens, permite ao professor ampliar as dimensões do seu objeto de ensino e trabalho. Tudo pode ser contemplado em uma aula de LP: assuntos, formas de agir... Essa *supradimensionalidade* do objeto gênero textual quando de sua utilização como instrumento no processo de ensino e aprendizagem da LP é uma característica marcante que deve ser explorada na formação e cuja capacidade de lidar com ela também pode ser estimulada<sup>18</sup>.

Em nosso contexto formativo, além da orientação geral para os acadêmicos/PFIs seguirem essa organização didática, houve uma exigência prescritiva acerca das atividades textuais a serem desenvolvidas. Necessariamente, elas deveriam ser satisfatoriamente trabalhadas/demonstradas no tempo da atividade de microaula/regência por serem o “local” que contempla a realização da prática de análise linguística<sup>19</sup>. Justamente por identificarmos como o ponto problemático na formação docente, a prática de AL foi priorizada, entendendo-se, claro, que as práticas de linguagem estão em estreita relação, o que equivale a dizer que se há o trabalho com a AL é porque há um trabalho de leitura ou produção sendo realizado.

Essa abordagem didática reforça a afirmação de Bronckart (2009) quando diz que os conceitos e regras da gramática devem ser planejados e ensinados como um suporte conceitual a serviço dos objetivos do domínio prático. Também nos remetemos a Shulmann (2014 [1987]) quando discorre sobre os processos de ação e raciocínio pedagógicos e, acerca da *instrução* afirma que “há forte relação entre a compreensão do conteúdo de um professor e os estilos de ensino empregados” (p. 220). Essa afirmação nos incomoda, mas não um incômodo do qual queremos simplesmente nos livrar, até porque é uma percepção de que não é possível se livrar

---

<sup>18</sup> Cf. a análise no cap. 5.

<sup>19</sup> Sobre as orientações da atividade de microaula e regência, bem como os critérios de avaliação, cf. os Anexos A e B.

dele tirando-o de nós: nós é que temos que nos movimentarmos e ocuparmos um outro espaço onde ele – o incômodo – não está.

Diante do incômodo – a percepção de que aqueles que entram nos cursos de formação inicial docente não compreendem (enxergam!) os fatos linguísticos funcionando nos mais diversos textos e, assim, não constroem os sentidos imanentes nas diferentes camadas interpretativas do texto e suas relações, e, dessa forma, como em um ciclo, não conseguem viabilizar um trabalho pedagógico que ajude o seu aluno nesse processo de compreensão – resta nos interrogarmos: a percepção do próprio estilo de ensino pode colaborar com uma (auto)transformação do estilo e, por consequência, com uma maior compreensão do *modus operandi* de ensinar a língua a partir da consideração de sua natureza enunciativa/discursiva/interacional?

Relacionando esse questionamento às nossas perguntas de pesquisa, apresentaremos nos capítulos de análise a maneira como caminhamos pelos dados gerados em nosso percurso formativo acompanhado.

## 2.2 OS SABERES E AS CAPACIDADES DOCENTES

Pensar um curso de formação implica pensar em um conjunto de noções como *conhecimentos, saberes, competências, capacidades* que o processo formativo visa desenvolver nos indivíduos a ele submetidos. Compreender em que consiste cada denominação é fundamental tanto ao formador quanto ao formando, principalmente em um contexto de formação profissional de adultos.

Especificamente em relação ao conceito de competência, Bronckart (2006, p. 190) traz um histórico do conceito evidenciando dois “movimentos de orientação inversa”, um que vai “das propriedades do sujeito à adaptação ao meio, outro que vai das exigências do meio às capacidades exigidas dos sujeitos”. Neste segundo caso, na perspectiva da análise do trabalho, entende-se que as competências dos indivíduos são deduzidas pelas performances desses indivíduos e a sua eficácia e adequação conforme as exigências coletivas impostas à análise da tarefa em questão. Dessas diversificadas definições para o termo “competência”, Bronckart traz como ponto comum “a apreensão da problemática das competências a partir de uma análise da eficácia de intervenções em tarefas situadas” (op. cit., p. 190-191).

Essa necessidade da situacionalidade como meio necessário para se revelar o estatuto competencial de um indivíduo instaura a prática situada como meio propício ao estabelecimento desse estatuto, ou seja, a um possível desenvolvimento de competências. Como “o ‘competencial’ não pode ser dissociado da própria ação; é, ao contrário, uma de suas propriedades constitutivas” (op. cit., p. 199), colocar-se em formação traz uma dupla exigência, para o formador e para o formando: este precisa agir, colocar-se em atividade; aquele precisa criar situações que colaborem para a exploração das competências dos formandos/indivíduos. Conforme Bronckart,

(...) a noção de competência designa um conjunto de recursos de estatuto heterogêneo (comportamentos, conhecimentos, saber-fazer, esquemas, raciocínios etc.) que se encontram mobilizados por um agente, no âmbito de uma determinada atividade, e que podem, além disso, permanecer disponíveis nessa pessoa e ser (re)mobilizados por ela, funcionando, portanto, de maneira generalizante ou transversal. (2006, p. 196)

Assim, a competência advém do recurso individual mobilizado no âmbito do agir, e há o entendimento de que os recursos já se constituem como propriedades – comportamentos, conhecimentos, saberes, esquemas – existentes nos indivíduos. Mas a competência emerge apenas no processo do agir, por isso a sua consideração na análise das práticas profissionais, e mais especificamente, em um contexto de formação docente se faz necessária. Como postula Bronckart, situar a competência no próprio curso da ação é considerá-la na ordem dos processos e não dos recursos já existentes, de modo que

(...) o domínio de competências diz respeito às regulações pelas quais os recursos dos atores são ajustados às propriedades do conteúdo e às condições de sua ação, ou ainda, o processo de competência reside na interface dinâmica entre essas duas ordens de propriedades. (2009, tradução nossa)

Mas cumpre ressaltar também o posicionamento crítico acerca do termo competência, em que a ideia de uma “Pedagogia das competências” tem seu significado atrelado a um modelo econômico neoliberal trazido para o campo da educação e da formação (STUTZ, 2012; BRONCKART, 2006, 2009). Bronckart (2009) ressalta dois pontos problemáticos, justamente uma definição “flutuante”, que pode servir a interesses divergentes e gerar mais confusão do que clareza ao campo educacional, e, principalmente, o fato de que apenas o próprio sujeito/indivíduo pode acionar e ampliar os seus recursos competenciais no decurso de sua própria atividade.

Corroborando esse entendimento de que as competências estão no nível dos recursos individuais, acessíveis e passíveis de transformação unicamente pelo próprio sujeito, entendemos que o processo formativo deliberadamente pode e deve se posicionar como propiciador de condições concretas e favoráveis para que o formando tenha um espaço de articulação entre o acesso a uma informação teórica trabalhada como saber profissional e a análise de seu próprio agir/prática para, dessa forma, no sentido apresentado anteriormente, acessar e ampliar os seus recursos competenciais para o agir. Como afirma Stutz,

As ressalvas se dão quanto ao ensino de competências, sendo necessário suprir o aluno professor de saberes teóricos e de sua articulação por meio da análise das próprias práticas, ou seja, é a articulação dos objetivos epistêmicos e objetivos praxiológicos que propicia a transformação de saberes. (2012, p. 80)

Embora reconheçamos o desvio do termo a um objetivo meramente econômico e mantenedor do *status quo* social ou mesmo a existência de práticas formativas que não colabora efetivamente para o desenvolvimento do formando, reconhecemos também o dinamismo do termo competência:

E o processo “competencial”, então, teria relação com a capacidade, em situação de ação, de reencontrar e explorar esses vestígios que os recursos, apesar de sua reestruturação, conservam das situações de ação anteriores que os engendraram; vestígios que, procedentes da ação, podem, a qualquer momento, aí ser reintroduzidos. (BRONCKART, 2006, p. 199)

Consideramos o termo “competência” em estreita relação com o termo “capacidade” (ZIRONDI, 2013). Neste trabalho, adotamos o termo *capacidade* por entendê-lo abrangente das competências adquiridas ou requeridas e manifestas ou negligenciadas em grau variável no percurso da ação. Isso equivale a dizer que consideramos o percurso formativo *locus* das manifestações daquilo que os sujeitos formandos trazem consigo, do *dinamismo* (BRONCKART, 2006) do seu estatuto competencial expresso pelos seus saberes em suas diversas formas de se manifestar: o que sabem, o que sabem fazer, como sabem se comportar, como sabem se ajustar às várias exigências e possibilidades de agir que o contexto formativo lhes impõe. Assim como Zironi (2013, p. 106), consideramos as capacidades como “produto revelado pelas ações”, mas com a ressalva de que o agir, qualquer que seja o seu grau de adequação ao que é esperado dele, manifesta a capacidade do sujeito, seja esta apenas embrionária do repertório do que é dele (do sujeito) esperado, ou seja, plena dos saberes que estão sendo apresentados/trabalhados no processo formativo.

É esta possibilidade de serem averiguadas em situação de ação (ZIRONDI, 2013) que nos orienta nesta escolha terminológica por nos permitir relacionar as capacidades à práxis, ou seja, a um contexto instaurador da manifestação da teoria articulada à prática e da prática embasada teoricamente, aliado à ideia de transformação da realidade – de si mesmo e do entorno<sup>20</sup>. Assim, conforme a autora supracitada: “Ao utilizarmos a noção de capacidades à de competências, estamos falando em articulação permanente das propriedades dos agentes às propriedades do conteúdo e às condições do seu agir” (ZIRONDI, p. 108).

Essas propriedades, trazidas aqui como capacidades, são abarcadas por saberes. Especificamente em um contexto de formação inicial docente, como o focalizado nesta pesquisa-formação, consideramos que os saberes docentes “são compostos por um rol de capacidades docentes a que se visa alcançar” (STUTZ, 2012, p. 83).

É dessa forma que a noção de capacidades, atreladas e abarcadas/englobadas por sua vez aos saberes, nos permite trabalhar o processo formativo no estabelecimento de objetivos possíveis e viabilizadores de desenvolver/transformar os recursos competenciais dos formandos, sobre os quais temos clareza de que não detemos o controle.

Especificamente em um contexto de formação inicial docente, entendemos que, diferente da noção mais específica de competência que, como já dito, não se instaura como um objeto de ensino por não ser passível de controle pelo formador, o desenvolvimento de *capacidades*, sim, pode ser considerado um objeto em um contexto de formação, constituindo, assim, um contexto de ensino e aprendizagem. Mas um objeto instaurado na complexidade da relação entre os objetivos praxiológicos e os epistêmicos, cuja articulação se faz essencial à formação docente, conforme assevera Bronckart (2009).

Essa articulação entre o praxiológico e o epistêmico corporifica a complexidade do saber docente, constituído entre o *ser* e o *agir*, isto é, entre o que os professores são e aquilo que fazem (TARDIF, 2002). Consideramos a pertinência da afirmação de Maurice Tardif (2002) de que as relações dos professores com os saberes são mediadas pelo trabalho, apontando para o fato de que este está

---

<sup>20</sup> Sobre a práxis, cf. o capítulo 3.

localizado na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema. Essa especificidade do saber docente amplia a sua própria constituição: falamos em saberes, múltiplos/variados em seus tipos específicos e em suas características.

Em relação à caracterização dos saberes docentes, consideramos, conforme Tardif (2002), quatro características basilares. A primeira é que os saberes docentes são *temporais*, ou seja, “adquiridos através do tempo” (p. 260), o que equivale a considerar: i) a história de vida e todos os anos que o indivíduo vivenciou como aluno, ii) os primeiros anos de prática profissional/de ingresso na carreira docente, e iii) o desenvolvimento desses saberes ao longo da carreira, do exercício do magistério. A segunda é que esses saberes são *plurais*, ou seja, provenientes de diversas fontes desde a história de vida e escolar até a formação universitária e a experiência profissional, e *heterogêneos* porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, mas são acessados de forma integrada quando da atuação prática do docente, agir profissional que abrange diferentes objetivos e exige, assim, a articulação de diferentes saberes e ações para a sua concretização. A terceira característica dos saberes docentes codificada por Tardif é que eles são *personalizados* e *situados*, o que equivale a dizer que “se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (p. 265).

Ademais da subjetividade que permeia esses saberes, eles também são situados por serem “construídos e utilizados em função de uma situação de trabalho particular”, sendo que o seu sentido emana dessa relação com uma situação particularizada (p. 266). Por fim, a quarta característica é que os saberes docentes *carregam as marcas do ser humano*, o que chama a atenção para o fato de que o objeto do trabalho docente são seres humanos, e por isso deve ser evidente que os saberes docentes carreguem as marcas de seu objeto de trabalho, ponto que o autor considera pouco discutido e extremamente importante de ser incorporado às discussões sobre a prática profissional dos professores. Essa característica traz à tona a necessidade de o professor ter a sensibilidade de considerar os seus alunos e as diferenças entre eles nas suas decisões profissionais e, conseqüentemente, colaborar pela sua performance com a assunção por parte deles – os alunos – em

assumirem o processo de aprendizagem ao qual estão submetidos e que devem, ao mesmo tempo, serem sujeito ativos.

Essa caracterização dos saberes docentes a partir de Tardif (2002) corrobora o nosso entendimento das capacidades docentes (STUTZ, 2012), necessárias ao estabelecimento de um saber profissional docente cuja construção seja deliberadamente objeto, por meio de possibilidades didáticas que instaurem a construção/ativação de capacidades requeridas para o agir profissional do professor, de um percurso instaurado desde a formação inicial docente (NASCIMENTO; SILVA, 2019).

Primeiramente, a consideração dos saberes profissionais docentes como temporais tem uma implicação significativa em nossa pesquisa-formação justamente por considerarmos as experiências prévias dos professores em formação inicial, na instauração do *gesto de ativação da memória*, por exemplo. Ao colocar o sujeito na origem do processo reflexivo exigido, crenças podem ser remodeladas ao se ter experiências vividas ressignificadas e novas experiências agregadas, em um processo que é constante:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 237)

A formação praxica se ancora no reconhecimento da pluralidade e da heterogeneidade dos saberes docentes, uma vez que é na ação que os saberes profissionais dos professores “assumem seu significado e sua utilidade” (TARDIF, 2002, p. 264). Mais uma vez, reconhecer a pluralidade das fontes desse saber e validá-las em algum aspecto, como por exemplo no considerar a experiência prévia e articulá-la com a informação teórica nova, bem como o trabalho com dispositivos didáticos que propiciem o contato, ainda que ficcionalizado/simulado, com a prática em sala de aula, como a análise de cenas de aula e a microaula, é possibilitar a antecipação da socialização e mesmo entender esse processo como não se restringindo aos anos iniciais de ingresso na carreira docente, mas como um processo de formação contínuo “que se estende por toda a história de vida e comporta rupturas e continuidades” (op. cit., p. 71).

Em nossa pesquisa-formação, o estabelecimento de uma práxis formativa também advém da escolha do objeto de ensino peculiar a esse estabelecimento. As macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e a tipologia dos gestos didáticos<sup>21</sup> conseguem se relacionar à personalidade e à situacionalidade características dos saberes docentes. Sendo teorias relacionadas ao agir docente, já instauradas no terreno do praxiológico, elas trazem tanto a consideração dos saberes apropriados e demonstrados pelos professores em seu agir, atestando a personalidade e a força da subjetividade nesses saberes, quanto a compreensão de que pela análise das práticas individualizadas e situadas é possível compreender o funcionamento do agir docente, cujo saber é mobilizado sempre em uma situação de agir específica/particular/única. Corroboramos, assim, Nascimento (2015) que afirma a importância de propostas de atividades formativas alicerçadas em um quadro teórico e metodológico com foco no agir educacional e nos gestos profissionais.

Por fim, no que concerne à caracterização dos saberes profissionais docentes, considerar as marcas do humano nesses saberes nos leva a uma questão ética fundamental de colaborar com o desenvolvimento do potencial humano que cabe muito à escola enquanto instituição formadora de base. Para o professor, assumir a autoria de uma prática significativa em detrimento de em ensino “conteudista” passa pela construção da sensibilidade necessária para focar os seus objetivos no compromisso de propiciar aos seus alunos as condições para que desenvolvam as competências necessárias para agirem eficazmente nas diversas situações mediadas pela língua, no caso do ensino da língua portuguesa materna.

Levando em consideração todas essas características que permeiam os saberes profissionais docentes, também trazemos, a partir de Quevedo-Camargo (2011) a pertinência de se considerar na base do conhecimento do professor “dois componentes imprescindíveis em permanente relação dialética: o componente socioprofissional e o linguístico-discursivo” (2011, p. 95). A autora explica que ao componente socioprofissional estariam inseridos os aspectos pedagógicos, contextuais, culturais, ético-políticos, crítico-reflexivos, e os relativos à formação continuada e ao trabalho em equipe; e ao componente linguístico-discursivo estariam

---

<sup>21</sup> Cf. o próximo tópico.

os conhecimentos da língua e sobre ela, bem como aspectos ligados ao seu uso (op. cit.).

Embora a autora se refira especificamente ao conhecimento do professor de Língua Inglesa e ao contexto formativo dessa área, entendemos que esses dois componentes abrangem aspectos que também se relacionam ao professor de língua portuguesa materna. A construção da profissionalidade docente, em qualquer área, abrange os aspectos diversificados mencionados, indo do entorno sócio-econômico-histórico-cultural ao afetivo-emocional-pessoal inerente à construção do ser de cada um.

Um professor de língua portuguesa como língua materna precisa ter bem estabelecido o componente linguístico-discursivo que embasa o seu conhecimento docente, de modo que: i) precisa ter o conhecimento sistêmico da língua, isto é, saber os seus aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos, bem como os mecanismos de articulação desses sistemas entre si; ii) precisa compreender os mecanismos de construção dos valores semânticos pretendidos quando da discursivização dos elementos linguísticos, ou seja, quando da produção de textos e de sua atualização pela leitura ou escuta, bem como saber sobre os tipos de texto<sup>22</sup> e os diversificados gêneros textuais que compõem tanto a exigência do seu universo profissional – contexto acadêmico e escolar – quanto o universo dos textos que compõem a realização da cidadania plena de um indivíduo na sociedade em que esse professor atua, o que equivale a dizer dos diversificados gêneros textuais que circulam nas diversas esferas sociais – escolar, jornalística/midiática, cultural, científica; e, por fim, iii) precisa articular o conhecimento acerca dos elementos linguísticos e de sua realização nos mais diversificados textos ao contexto histórico-social em que está inserido, o que implica trazer à sua prática docente a situacionalidade na qual qualquer agir languageiro está imerso.

Reconhecer essa situacionalidade ao agir languageiramente implica, portanto, saber fazer escolhas eficientes para a produção do texto – e também para a sua

---

<sup>22</sup> Aqui fazemos referência aos tipos textuais como “uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). (...) Em geral os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção” (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

recepção<sup>23</sup> – a partir da análise dos elementos do contexto de produção: produtor e interlocutor e os papéis assumidos, espaço/lugar social, tempo, conteúdo temático. E isso põe em evidência novamente a questão da prática situada, o agir docente que conscientemente se constrói para propiciar as condições de desenvolvimento ao aluno, em nosso contexto específico, o desenvolvimento da competência sociocomunicativa/interacional/discursiva.

É reconhecendo que o componente linguístico-discursivo também se faz presente no conhecimento do professor de língua materna que também corroboramos a articulação das capacidades de linguagem às capacidades docentes, no que Quevedo-Camargo nomeia como capacidades de linguagem docente, que estão “em permanente movimento dialético (...) e circunscritas pelo contexto físico e socio subjetivo de atuação do professor” (2011, p. 99). Embora a autora circunscreva essas capacidades ao contexto de avaliação docente, consideramos pertinente a sua abrangência ao contexto geral de formação docente também.

A autora define a *capacidade de ação docente* como relativa às representações do professor em formação sobre o meio físico de atuação profissional, o tipo de interação comunicativa existente entre os envolvidos no processo de ensino, e sobre os conhecimentos que podem vir a ser mobilizados em sua atuação profissional. Sobre a *capacidade discursiva docente*, a autora explica que diz respeito à seleção, por parte do professor, da infraestrutura geral do gênero textual que produzirá em seu agir/trabalho, assim como selecionar e/ou elaborar conteúdos referentes à sua atuação. Já a *capacidade linguístico-discursiva docente* abrange as operações linguísticas intrínsecas à produção textual correspondentes à capacidade de linguagem em questão, mas aqui vista pelo viés da formação e desenvolvimento profissional e da consciência do professor em formação do seu triplo papel diante dela: de usuário, de analista e de professor de língua (op. cit., p. 100). Por fim, Quevedo-Camargo especifica uma quarta capacidade de linguagem docente nomeada como *capacidade de autogestão profissional* que, sendo a principal responsável pelo

---

<sup>23</sup> Ao mencionarmos o processo de recepção do texto – ao qual se estendem as capacidades de linguagem – não o consideramos de forma alguma com uma conotação passiva. Nos ancoramos na concepção de leitura – do escrito, do oral, do multissemiótico, do texto, enfim! – como um processo complexo de produção de sentidos, “uma atividade de produção de sentidos” (KOCH; ELIAS, 2007, p. 12).

movimento das demais capacidades, diz respeito às ações docentes, individuais e coletivas, que estão voltadas para o autoaprimoramento e o crescimento profissional.

As capacidades de linguagem docente funcionam, então, como operações “que permitem a realização de ações de linguagem e funcionam como um instrumento para mobilizar os conhecimentos docentes e operacionalizar a aprendizagem para a docência” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 101).

Zironi, em sua tese de doutorado (2013), a partir dos saberes e capacidades listados por Stutz (2012) e das capacidades de linguagem docente acima mencionadas, acrescenta a *capacidade de autoavaliação permanente* ao contexto dos saberes necessários para a docência. A autora, pensando no contexto dos professores em exercício, elabora da seguinte maneira essa capacidade:

**Quadro 1.** A capacidade autoavaliativa docente

<b>CAPACIDADE DE LINGUAGEM DOCENTE</b>	<b>CAPACIDADES DOCENTES</b>
<p><i>Capacidade autoavaliativa docente</i> relacionada:</p> <p>a) aos (auto)conhecimentos relacionados às prescrições e aos documentos oficiais;</p> <p>b) aos conteúdos teóricos;</p> <p>c) às metodologias de ensino;</p> <p>d) à avaliação;</p> <p>e) à regência da sala;</p> <p>f) aos aspectos emocionais;</p> <p>g) aos métodos e técnicas de ensino;</p> <p>h) à (in)disciplina;</p>	<p>* Refletir como/quais as próprias concepções acerca dos contextos;</p> <p>* Refletir a respeito de quais as relações entre teoria e prática;</p> <p>* Refletir em relação às atitudes e comportamentos próprios frente a diferentes situações;</p> <p>* Refletir sobre suas próprias ideologias e formas de pensar;</p> <p>* Refletir acerca de suas próprias ações;</p> <p>* Refletir em relação a suas dificuldades em relação aos conteúdos;</p> <p>* Refletir sobre suas dificuldades em relação ao manejo da turma e a problemas gerados por conflitos;</p> <p>* Refletir a respeito das metodologias utilizadas em relação ao aproveitamento da turma;</p> <p>* Refletir em relação ao conhecimento em relação às novas tendências ou metodologias;</p>

<p>i) à elaboração e execução de projetos;</p> <p>j) à colaboração e trabalho em equipe.</p>	<p>* Refletir a respeito do domínio dos conteúdos teóricos e seu desenvolvimento na prática;</p> <p>* Refletir acerca do uso de novas ferramentas de ensino e o uso das tecnologias;</p> <p>* Refletir sobre os valores culturais e sociais e os modos de transmiti-los.</p>
--	--

Fonte: ZIRONDI, 2013, p. 114.

Para nós, essa capacidade autoavaliativa docente é muito pertinente ao contexto de uma formação inicial docente prático, como a trabalhada nesta pesquisa-formação, porque a articulação dialética teoria-prática se instaura a partir da articulação, vista como também dialética, reflexão-ação, como será mais bem delineado adiante. A reflexão necessária ao agir embasado teoricamente e ao desenvolvimento formativo/profissional precisa acontecer para o processo prático se estabelecer de fato. Isso particularmente será mostrado na análise interpretativa das sessões de autoconfrontação, apresentadas nos capítulos 5 e 6.

Embora Zironi faça uma distinção entre as capacidades anteriores à ação de ser professor<sup>24</sup>, que devem ser desenvolvidas durante a formação inicial, e as capacidades posteriores a esse processo de formação inicial, que dizem respeito às ações desenvolvidas durante o processo de ensino, enquadrando entre estas últimas capacidades a capacidade autoavaliativa docente, consideramos que a capacidade de autoavaliação também é fundamental a um contexto de formação inicial que, considerando as experiências prévias docentes – como aluno ou professor – como possibilidade de prática para embasar a teoria, visa antecipar o processo de socialização e considerá-lo já em andamento a partir das experiências na formação inicial.

A partir do exposto, temos que essa relação das capacidades de linguagem com capacidades docentes, especificamente refletindo sobre o contexto de formação do professor de língua portuguesa materna, é extremamente pertinente se pensarmos, com Shulmann, que “o comportamento docente está intimamente ligado à compreensão do conteúdo e à transformação do entendimento” (2014, p. 221).

---

<sup>24</sup> A autora se baseia nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, de 2002, para listar as capacidades docentes a serem adquiridas durante a formação inicial (ZIRONDI, 2013, p. 109-110).

Nesse sentido, a competência languageira vai afetar a competência profissional, de modo que, novamente, o “óbvio ululante” nos salta aos olhos: só será possível construir situações didáticas que propiciem o aprimoramento da competência discursiva em um aluno se o professor tiver ele mesmo desenvolvido a sua competência discursiva (que engloba o conjunto das capacidades de linguagem) e mais, a sua competência profissional (que engloba o conjunto das capacidades de linguagem docente). Essa articulação entre as competências discursiva e profissional é bem abarcada pelos componentes socioprofissional e linguístico-discursivo (QUEVEDO-CAMARGO, 2011) que estão na base do conhecimento profissional do professor, como já abordamos.

E aqui também é possível traçar uma analogia entre essas capacidades a partir dos gêneros que as circundam. Assim como as capacidades de linguagem compreendem o funcionamento dos gêneros textuais, as capacidades de linguagem docente se relacionam aos gêneros profissionais docentes.

A escolha do sujeito ao entrar em agir languageiro é condicionada ao seu estatuto competencial, isto é, aos recursos disponíveis que possui para agir. O trabalho de ensino que exige constantemente escolhas por parte do professor se erige, pois, sobre dois movimentos: o agir/a ação e a reflexão. Tanto as capacidades de linguagem quanto as capacidades de linguagem docente ao estarem na base de processos que mobilizam as escolhas dos sujeitos, seja em relação aos gêneros textuais que embasarão a situação comunicativa, seja em relação aos gêneros profissionais que embasarão as situações de trabalho docente, também embasam a ativação do esquema de ação e reflexão inerente às práticas de linguagem e ao funcionamento do próprio processo de ensino e de aprendizagem. Como diz Shulmann:

Na maneira como hoje concebemos o ensino, ele começa com um ato de razão, continua com o processo de raciocínio, culmina em ações para transmitir, extrair, envolver ou atrair, e em seguida sofre muita reflexão até o processo começar de novo. (2014 [1987], p. 213-214)

Consideramos que o ciclo do agir docente se concretiza a partir do conhecimento profissional do professor, que representa todo o seu repertório, manifestado em dois componentes dialeticamente imbricados: o socioprofissional e o linguístico-discursivo, e que também se manifesta nas diversas capacidades que, coerentemente, podem também ser compreendidas na relação com as capacidades

de linguagem. Embora, assim como Stutz (2012), nos centremos nas atividades praxiológicas e não nas de linguagem, atestamos a pertinência da consideração desses componentes e das capacidades de linguagem docente para o entendimento dos saberes docentes que serão critérios de análise para as atividades formativas envolvendo o gênero *aula* nos dois dispositivos didáticos – adaptação do procedimento de laS e a microaula/regência – no percurso formativo focalizado nesta pesquisa-formação.

Schneuwly (2017) frisa que a profissão docente é a única em que o conhecimento é ao mesmo tempo ferramenta para a realização da atividade e objeto desta mesma atividade. Essa peculiaridade estabelece uma divisão entre os saberes de base constitutivos da profissão docente: o *saber a ensinar*, isto é, o conhecimento que é objeto do trabalho do professor, e o *saber para ensinar*, o saber que é instrumento para a realização do trabalho docente (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Pontara e Cristovão (2018) relacionam estes saberes aos conhecimentos disciplinar e pedagógico apontados por Libâneo (2015), que se insere, por sua vez, no quadro do ensino desenvolvimental<sup>25</sup> compreendendo que: “O professor deve não só dominar o conteúdo mas, especialmente, os métodos e procedimentos investigativos da ciência ensinada. Portanto, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico estão mutuamente integrados.” (LIBÂNEO, 2015, p. 640).

Essa articulação entre o saber disciplinar e o pedagógico nos aponta mais uma vez para a instância da situacionalidade, da prática situada, na formação docente, uma vez que as relações entre os saberes se concretizam além da prática, na práxis.

Essa articulação entre o saber a ensinar/conhecimento disciplinar e o saber para ensinar/conhecimento pedagógico pode ter um ponto de ligação estabelecido pelo saber experiencial que, ao “brotar da experiência” (TARDIF, 2002, p. 39) e ser por ela validado, traz a necessidade da prática situada como engrenagem para a

---

<sup>25</sup> A teoria do ensino para o desenvolvimento ou teoria do ensino desenvolvimental teve seus pressupostos formulados pelo psicólogo e pedagogo russo Vasili Davydov. Conforme Libâneo (2015, p. 639): “Ela tem como pressuposto que a função preponderante da escola é a de assegurar os meios para os alunos se apropriarem dos conhecimentos e, assim, formarem um método teórico-conceitual de pensar e atuar. Esse método consiste da interiorização de operações mentais e se forma por meio de conceitos adequados em relação aos objetos de estudo, enquanto modos de operação mental, são formados com base nos processos lógicos e investigativos das ciências.”

ativação tanto do conhecimento pedagógico/prático, evidentemente, quanto do conhecimento disciplinar/teórico.

Conforme Tognato e Dolz (2016, p. 61), refletir sobre a articulação desses saberes na formação inicial pode ajudar a “repensar a importância de uma sistematização e reorganização constantes de nossas práticas formativas e dos dispositivos produzidos”:

Ou seja, os saberes a ensinar e para ensinar se articulam nos seguintes aspectos: a) na necessidade do desenvolvimento de capacidades docentes dos futuros professores sobre o ato de ensino e a avaliação de dispositivos didáticos, o que pode ser potencializado pelas práticas formativas; b) no desenvolvimento da autonomia do próprio processo de aprendizagem e de formação profissional; c) na necessidade de reconfigurações das práticas formativas pelos professores formadores, considerando os saberes apresentados nesta discussão; d) na tomada de consciência e na revisão dos próprios papéis pelos futuros professores e professores formadores concernentes a este processo de formação; e) na revisão do papel dos Cursos de Letras; e f) no aprofundamento de perspectivas teórico-metodológicas ao longo das práticas formativas visando a uma maior articulação entre os saberes necessários à formação de professores de línguas.

Assim, corroboramos a necessidade de se trabalhar com dispositivos formativos na formação inicial que contribua com a resignificação do lugar da formação como o espaço privilegiado para as primeiras experiências docentes e, conseqüentemente, para a construção consciente da identidade profissional. Essa reconfiguração das práticas formativas pede a articulação dos saberes e a garantia do espaço reflexivo, que possibilite a tomada de consciência, como parte dessa própria prática.

Dolz e Gagnon (2018, *apud* FRANCESCON, 2019, p. 38) organizam os saberes necessários para a formação docente em cinco categorias de saberes que se integram em um sistema de formação: i) saberes em relação aos objetivos e planos de estudo – contexto, objetivos e prescrições; ii) saberes de referência dentro do domínio do ensino – saberes da disciplina escolar; iii) saberes relacionados aos alunos – aprendizagem dos alunos; iv) saberes sobre os dispositivos de ensino e os gestos do professor – dispositivos e tarefas do professor; e v) saberes relativos à experiência prática em sala de aula – experiências profissionais na sala de aula.

Os saberes sobre os dispositivos de ensino e os gestos do professor têm particular importância nesta pesquisa-formação por se relacionarem aos nossos objetivos de pesquisa, bem como a consideração das experiências profissionais em

sala de aula corroboram a concretização de um processo formativo prático, tal como estamos considerando aqui.

Na complexidade da constituição da profissionalidade docente, diversos autores (LIBÂNEO, 2015; PASQUIER & DOLZ, 1996; SHULMANN, 2014; TARDIF, 2002) refletem sobre os saberes constituintes do ser professor e vemos que os diversos saberes docentes categorizados se relacionam entre si, pois se referem a uma mesma base comum que engloba, de maneira geral, o conhecimento sobre o objeto a ensinar, sobre o contexto de atuação profissional, sobre os alunos e sobre a prática em sala de aula.

Tardif (2002) considera esses saberes – integradores da prática e dialeticamente/intimamente relacionados entre si – como plurais, constituídos em quatro grandes categorias: i) saberes da formação profissional, ii) saberes disciplinares, iii) saberes curriculares e iv) saberes experienciais. As relações entre esses saberes correspondem ao que acreditamos se manifestar na complexidade da atualização dos saberes a ensinar com os saberes para ensinar, ou seja, na atuação prática do professor (em formação). Sendo assim, os saberes experienciais adquirem um *status* importante em nossa análise por entendermos, com Tardif, que a experiência provoca um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional:

Ela filtra e seleciona os outros saberes permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana. (2002, p. 53)

Esse processo de *retroalimentação* provocado pela experiência também é importante para verificarmos até que ponto a teoria da tipologia dos gestos didáticos e das macropreocupações da multiagenda profissional docente,<sup>26</sup> trabalhadas nesta pesquisa-formação como objeto de ensino, colabora com o processo formativo de professores em formação inicial, ou seja, em processo de desenvolvimento de saberes e de capacidades docentes e, conseqüentemente, do seu estatuto competencial, do seu repertório de recursos para o agir.

Para fins de análise do agir dos professores em formação inicial participantes desta pesquisa-formação, consideramos os saberes – e as suas relações com as

---

<sup>26</sup> Sobre essa questão, cf. o próximo tópico.

capacidades docentes – trazidos por Stutz em sua tese de doutorado (2012), por considerarmos-os abrangentes da distinção geral entre saberes a ensinar e saberes para ensinar<sup>27</sup> e, portanto, abarcadores dos saberes necessários de serem desenvolvidos em um curso de formação inicial docente e, assim, como afirma a autora, funcionarem como um guia para a formação de professores.

Apresentamos a seguir o quadro dos saberes e capacidades docentes considerados a partir do nosso contexto de formação específico/vivenciado, o que implica esclarecer que os saberes estão sendo considerados em sua relação com as capacidades docentes especificamente relacionadas à prática formativa vivenciada, ou seja, a realização da atividade aula em todas as suas etapas – do planejamento à autoavaliação –, sob a forma de microaula<sup>28</sup>, subgênero da atividade profissional aula.

**Quadro 2.** Os saberes e as capacidades docentes no contexto formativo de nossa pesquisa-formação

<b>Os saberes e as capacidades para o ensino de língua portuguesa/língua materna na formação inicial docente</b>	
<b>Saberes</b>	<b>Capacidades<sup>29</sup></b>
1) Relacionados ao CONTEXTO	Capacidade de: i) compreender as exigências estabelecidas pelas formadoras para a realização da atividade de microaula/regência; ii) compreender que as exigências estabelecidas no contexto formativo vivenciado relacionam-se criticamente a uma abordagem tradicional de ensino de língua/gramática; iii) relacionar as exigências estabelecidas no contexto formativo vivenciado às exigências estabelecidas nos parâmetros/prescrições nacionais (BNCC, PCN) iv) compreender o papel do professor de língua portuguesa/materna, considerando: - o próprio contexto formativo vivenciado, - a autoavaliação dos professores, - a avaliação do ensino de acordo com os princípios teóricos adotados,

<sup>27</sup> Lídia Stutz se baseia no *Portfolio Européen pour les enseignants en langues en formation initiale* (PEPELF, EUROPA, 2007), documento norteador da formação inicial de professores de língua na Europa.

<sup>28</sup> A regência de estágio foi realizada sob a forma de microaula.

<sup>29</sup> Para elencar as capacidades requeridas para a realização da atividade microaula, consideramos a ficha de avaliação (cf. Anexo A).

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- os recursos da pesquisa,</li> <li>- o aceite do retorno dos colegas de curso bem como das professoras formadoras,</li> <li>- a avaliação do trabalho dos colegas e a contribuição por meio de críticas construtivas,</li> <li>v) reconhecer o seu papel como professor, assumir o seu papel como professor.</li> </ul>
2) Relacionados à METODOLOGIA	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) organizar a aula em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais;</li> <li>ii) realizar a abordagem do texto a partir da consideração das práticas de linguagem (leitura/escuta, análise linguística e semiótica, produção);</li> <li>iii) manter atitude responsiva diante da participação dos alunos;</li> <li>iv) organizar o andamento da aula considerando as interações entre os participantes – professor e alunos.</li> </ul>
3) Relacionados aos RECURSOS	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) analisar e/ou selecionar livros/materiais didáticos, paradidáticos;</li> <li>ii) selecionar textos adequados às situações praxiológicas e linguageiras propostas na aula;</li> <li>iii) produzir/adaptar atividades, materiais didáticos;</li> <li>iv) selecionar e utilizar recursos materiais e/ou semióticos adequadamente, ou seja, conforme as exigências de organização da abordagem do texto, as práticas de linguagem e os objetivos postulados pelo plano de aula;</li> <li>iv) selecionar e utilizar recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).</li> </ul>
4) Relacionados à PLANIFICAÇÃO DAS AULAS	<p>Capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>i) planificar o conteúdo da aula seguindo a organização estabelecida pelo modelo do plano de aula;</li> <li>ii) escolher o texto/gênero textual adequado às exigências do contexto (faixa etária ideal/prevista dos alunos, consideração aos comandos das formadoras, pertinência aos objetivos pretendidos);</li> <li>iii) adequar o conteúdo da aula à organização exigida (abordagem com o texto em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais; trabalho com as práticas de linguagem).</li> </ul>
5) Relacionados à REGÊNCIA DAS AULAS	<p>Capacidade de:</p>

	<p>i) realizar no tempo determinado para a aula o que se propôs a fazer (cumprir o planejamento)</p> <p>ii) implementar o plano de aula elaborado/proposto;</p> <p>iii) apresentar o conteúdo textual e linguístico de acordo com as exigências (organização da abordagem, consideração das práticas de linguagem)</p> <p>iv) interagir com os alunos durante a aula;</p> <p>v) gerenciar a classe;</p> <p>vi) gerenciar conflitos diversos que emergem durante o processo de ensino e aprendizagem;</p> <p>vii) portar-se adequadamente em sala de aula, assumindo o papel de professor;</p> <p>viii) expressar-se adequadamente na modalidade oral da língua (voz e adequação vocabular e gramatical – norma urbana culta);</p> <p>ix) adequar-se ao espaço de aula (plataforma digital <i>online</i>).</p>
6) Relacionados à APRENDIZAGEM AUTÔNOMA	<p>Capacidade de:</p> <p>i) contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos alunos;</p> <p>ii) inserir tarefas adequadas ao aprendizado dos alunos;</p> <p>iii) assumir-se enquanto ator em seu contexto de trabalho;</p> <p>iv) atribuir motivos claros e bem definidos a suas ações de modo que se constituam em atividades geradoras de desenvolvimento para si e seus alunos.</p>
7) Relacionados à (AUTO)AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	<p>Capacidade de:</p> <p>i) compreender e elaborar instrumentos de avaliação adequados aos conteúdos trabalhados;</p> <p>ii) estabelecer critérios claros de avaliação;</p> <p>iii) reconhecer, no tempo da aula, se houve compreensão por parte dos alunos;</p> <p>iv) reconhecer e analisar erros dos alunos como parte do processo de desenvolvimento;</p> <p>v) refletir sobre o processo de ensino organizado por si a partir das exigências das professoras formadoras e da relação dessas exigências com as prescrições/orientações oficiais;</p> <p>vi) promover sua auto-avaliação;</p> <p>vii) reconhecer e analisar seus próprios erros como parte do processo de seu desenvolvimento profissional;</p>

	viii) refletir sobre seu próprio processo de desenvolvimento.
8) Relacionados ao CONHECIMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO	Capacidade de: i) compreender e dominar os conteúdos específicos e as abordagens teórico-metodológicas de seu ensino; ii) compreender as implicações de se ter o texto como unidade de ensino e saber articular as práticas de linguagem (leitura/escuta, análise linguística e semiótica, produção) na abordagem com o texto; iii) realizar pesquisas/estudos/leituras que promovam o aprimoramento/desenvolvimento do conhecimento necessário à realização do postulado em ii; iv) compreender o conteúdo específico da disciplina de língua portuguesa enquanto instrumento simbólico mediador nos processos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores de seus alunos.

**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de Stutz (2012) e Pontara e Cristovão (2018).

A consideração dos saberes solicitados/exigidos para o exercício da docência – exigência pautada pelo próprio funcionamento da atividade profissional – traz, também, uma possibilidade de organização didática ao trabalho de formação docente. A divisão entre saberes para ensinar e saberes a ensinar pode contribuir para uma organização metodológica avaliativa que tente dar conta da aferição do domínio dos saberes conforme demonstrado em uma atuação prática – na atividade do gênero profissional aula – do sujeito imerso em um processo de formar-se professor.

Mas é também na consideração desses dois grandes grupos de saberes docentes que entendemos que a manifestação do *métier* do professor se dá pela articulação deles, em uma perspectiva integrativa. Dessa forma, tanto orientados pela perspectiva do trabalho do professor de maneira geral, independente da consideração de uma área de atuação específica, quanto orientados pela atuação do professor de língua portuguesa materna especificamente, temos que os saberes didáticos e/ou pedagógicos e os saberes disciplinares se inter-relacionam, afinal, ambos são constitutivos da profissão docente (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Aqui,

fazemos uma relação com o *conhecimento pedagógico do conteúdo*<sup>30</sup>, de Lee Shulmann (2014 [1987]), que é tido, justamente, como o “amalgama especial de conteúdo e pedagogia que é o terreno exclusivo dos professores, seu meio especial de compreensão profissional” (p. 206)<sup>31</sup>. Esse conhecimento é tido como nuclear, por interagir com todos os demais, corporificando, assim, a ideia de integração entre o saber pedagógico/didático geral e o saber mais específico disciplinar. Grossman (1990, *apud* ALMEIDA et al., 2019, p. 135-136) atribui ao conhecimento pedagógico do conteúdo a integração de três tipos de conhecimento: i) conhecimento da compreensão que os estudantes/alunos têm do conteúdo que será ensinado; ii) conhecimento do currículo; e iii) conhecimento das estratégias instrucionais.

Olhar para esse aspecto do conhecimento do professor que considera a especificidade do conhecimento de sua área de atuação em relação com a especificidade do conhecimento pedagógico/didático inerente ao ofício de ser professor (CARNIN; GUIMARÃES, 2018) é bastante condizente ao contexto avaliativo que permeia a realização das atividades pelos acadêmicos, professores em formação inicial, tanto na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I quanto na disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II, focalizadas no percurso formativo acompanhado nesta pesquisa-formação. Sem esquecer que esse processo formativo também se constitui em um processo avaliativo, que é a aferição/análise do desempenho a partir de orientações prévias.

Procedemos, assim, para a análise de um dos dispositivos de formação, a adaptação do procedimento de Instução ao Sósia, com uma organização em dois grandes grupos a partir da articulação entre os saberes para ensinar e os saberes a ensinar, focalizando a especificidade didática exigida para o trabalho com a língua

---

<sup>30</sup> Em inglês, *Pedagogical Content Knowledge*, por isso o uso corrente da sigla *PCK* para designá-lo.

<sup>31</sup> Lee Shulmann estabeleceu, no final dos anos de 1980 (SHULMANN, 2014 [1987]), o que denominou de categorias de base do conhecimento docente. Ao todo, ele elencou 7 conhecimentos: 1) conhecimento do conteúdo; 2) conhecimento pedagógico geral; 3) conhecimento do currículo; 4) conhecimento pedagógico do conteúdo; 5) conhecimento dos alunos e de suas características; 6) conhecimento de contextos educacionais, da sala de aula à comunidade escolar; e 7) conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica. Esse construto influenciou vários pesquisadores, ainda que posteriormente o próprio autor o tenha considerado ultrapassado – “construtos que eram estritamente cognitivos e individuais” (SHULMANN, 2016 [2004], p. 122) – e tenha trabalhado em um novo esquema conceitual focado na consideração do professor como um membro de uma comunidade profissional preparado, disposto e capacitado para ensinar e para aprender com suas experiências práticas, trazendo um modelo com dimensões que envolvem aspectos do desenvolvimento pessoal/profissional e que pode conectar-se com parte de um currículo de formação ou de formação continuada (p. 123-124). Nesse modelo, um professor competente seria: preparado, disposto, capacitado, reflexivo e comunitário.

materna em sala de aula. À *orientação didática geral* cabem os aspectos relacionados à gestão da sala de aula e à própria atividade aula, considerando desde a etapa da planificação. À *orientação didática específica* se relacionam os aspectos estreitamente vinculados ao trabalho com o texto e, conseqüentemente, com a língua, na consideração das práticas de linguagem – leitura, análise linguística e semiótica e produção – bem como as atividades a serem realizadas pelos alunos. A esses aspectos são relacionados os saberes correspondentes, conforme Stutz (2012).<sup>32</sup>

Esses saberes docentes, considerados na análise da atividade de laS e na do agir reflexivo demonstrado nas sessões de AC sobre a microaula e a regência, são relacionados: ao contexto; à metodologia; aos recursos; à planificação das aulas; à regência das aulas; à aprendizagem autônoma; à (auto)avaliação da aprendizagem; e ao conhecimento teórico-científico, conforme apresentado no quadro 02, acima.

Buscamos com esse entendimento e com essa organização verificar como os saberes docentes estão construídos ou sendo construídos por esses professores em formação inicial, o que equivale a entendermos também de que maneira as estratégias didáticas ancoradas na prática e no sujeito como origem dessa prática para tornar ensinado o objeto de ensino da tipologia dos gestos didáticos e as macropreocupações da multiagenda do trabalho docente – no contexto formativo por eles vivenciado – colaboram com a construção desses saberes.

### 2.3 O AGIR DOCENTE

Olhar para o agir docente implica considerar os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) acerca das noções de *agir*, *atividade* e *ação*, e, também, na especificação da docência enquanto um trabalho de ensino.

Segundo Bronckart (2006, p. 212), *agir* ou *agir-referente* designa “qualquer forma de intervenção orientada no mundo, de um ou de vários seres humanos”, correspondendo aquilo que se pode observar. Quando se fala em agir docente, essa “intervenção orientada no mundo” está atrelada ao desenvolvimento de um ofício, que carrega as suas especificidades. Tanto a noção de atividade quanto a de ação são atualizações para o entendimento do agir quando as dimensões motivacionais,

---

<sup>32</sup> O quadro que sintetiza os aspectos de orientação didática geral e específica e os saberes considerados na realização da atividade de adaptação de laS está apresentado no capítulo 4.

intencionais e dos recursos mobilizados são consideradas. Assim, a *atividade* designa a mobilização dessas dimensões em um nível coletivo, enquanto que o termo *ação* designa uma leitura do agir em que essas dimensões são mobilizadas em um nível particular, ou seja, por uma pessoa.

Em todas essas dimensões, há a consideração do contexto social, coletivo, e do individual/pessoal. É assim que no plano motivacional há a distinção entre os determinantes externos – materiais ou da ordem das representações sociais – de origem coletiva, e os motivos, as razões de agir interiorizadas por um indivíduo. No plano intencional, há as finalidades, de origem coletiva, e as intenções, no nível individual/pessoal. E no plano dos recursos para o agir há os instrumentos, no nível coletivo, que designam “tanto os artefatos concretos que estão à disposição de alguém quanto os ‘modelos do agir’ disponíveis no meio social” (2006, p. 213); e as capacidades, que se referem aos recursos mentais e comportamentais de uma pessoa.

Especificamente no contexto desta pesquisa, na focalização do percurso formativo a partir dos objetivos que nos guiam, o contexto coletivo emerge da própria situação de formação vivenciada, em que os determinantes externos, as finalidades e os instrumentos são evidenciados pelas orientações de cada atividade, de caráter prescritivo para os acadêmicos/PFIs. É assim que a representação de um agir docente satisfatório no que concerne à abordagem dos elementos linguísticos/gramaticais objetivando à aprendizagem de uma maneira de trabalhar didaticamente a língua portuguesa que colabore, por sua vez, com o desenvolvimento da capacidade discursiva dos alunos pela apropriação (do professor em formação) dos artefatos concretos e dos modelos de agir condizentes a essas representações e finalidades correspondem a diversas instâncias que gerenciam o trabalho docente. Instâncias certificadas pelo discurso institucional (PCN; BNCC) e acadêmico, que versam sobre o ensino de língua materna em uma perspectiva enunciativa/discursiva<sup>33</sup>.

Considerar este nível coletivo é parte também do olhar para essas dimensões em um nível individual, considerando igualmente a natureza social e cultural do desenvolvimento (VIGOTSKY, 2007). É nesse sentido que os motivos, as intenções e as capacidades mobilizadas ao responderem às tarefas prescritas, podem

---

<sup>33</sup> Cf. tópico 2.1, acerca do ensino de língua materna.

desenvolver capacidades e modificar/incrementar/enriquecer o estatuto competencial do indivíduo em formação profissional docente.

Verificar essas dimensões no curso do agir individual nos remete ao estabelecimento de um processo interpretativo a partir da reflexão discursivizada do sujeito, isto é, o acesso a essas dimensões é indireto e ocorre pelas representações do próprio sujeito. Bronckart ressalta:

Em primeiro lugar, o que se chama de atividade ou de ação sempre é o resultado de um **processo interpretativo**: o que é observável são os comportamentos humanos, e qualificar esses comportamentos de “atividade”, de “ação” ou de “pilotagem” implica que atribuíamos aos protagonistas coletivos ou individuais desses comportamentos determinadas propriedades que não são diretamente observáveis, mas sobre as quais podemos pensar, razoavelmente, que elas orientam ou determinam esses comportamentos. (BRONCKART, 2006, p. 212, grifo do autor)

Mobilizados em seu conjunto no percurso do agir, podemos mesmo assim operar uma organização em que os motivos e as intenções serão acessados/mostrados/expostos nas sessões de autoconfrontação (AC) e os recursos para o agir demonstrados nas sinopses das atividades de laS e de microaula e regência.

Esse entendimento do agir docente nos remete a dois pontos importantes para nossa pesquisa-formação, considerados no percurso interpretativo do agir de cada PFI, quando o sujeito é instado a se voltar e a analisar o seu agir: a consideração dos gestos e macropreocupações, e o estabelecimento das figuras interpretativas do agir.

### 2.3.1 Gestos e Macropreocupações

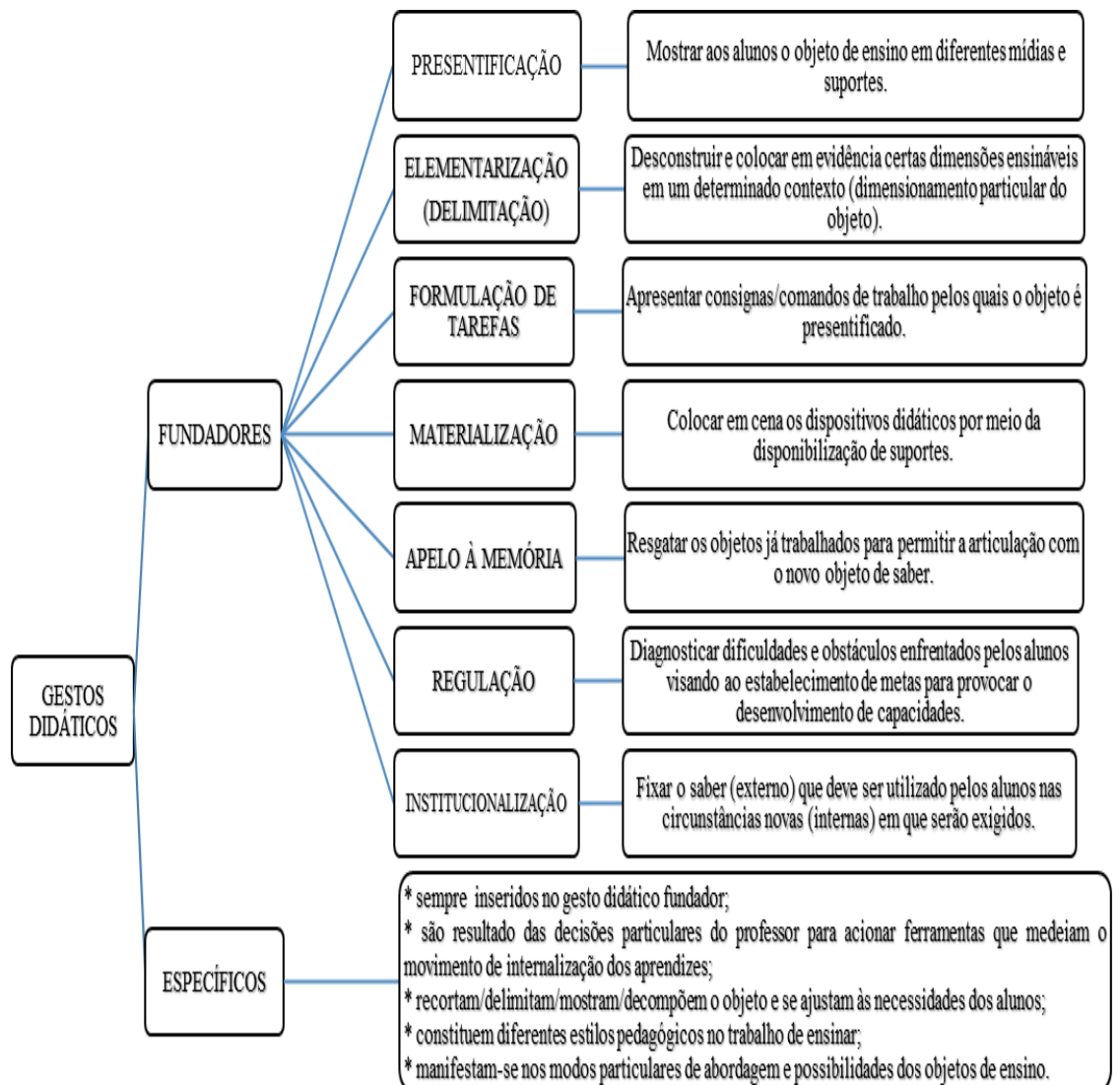
Os gestos didáticos<sup>34</sup> são ações discursivas e pragmáticas (NASCIMENTO, 2011; 2015; SAITO, SILVA, NASCIMENTO, 2015; NASCIMENTO, BRUN, 2017; BARROS, GONÇALVES, 2017) que corporificam o movimento didático realizado pelo agir docente ao mediar a relação de seus alunos com o objeto de conhecimento.

---

<sup>34</sup> Pesquisas relacionadas ao trabalho docente utilizam as denominações gestos profissionais, gestos do professor ou gestos didáticos. Conforme Oliveira (2013), recorreremos à perspectiva didática dos gestos profissionais do professor, considerando-os “sistematicamente relacionados com os objetos ensinados” (p. 101). Por isso adotamos a denominação de Aeby-Daghé e Dolz (2008) adotada por Nascimento (2011) e de demais trabalhos relacionados a essa perspectiva.

Aeby-Daghé e Dolz (2008) codificaram os gestos didáticos fundadores, aqueles que já estão sedimentados no ofício de ensinar, inerentes à ação de um professor<sup>35</sup>. São desses gestos fundadores que partem os gestos específicos que, relacionados às necessidades do contexto e ao repertório e intencionalidade de cada professor, não constituem uma tipologia fechada, e também são passíveis de análise e descrição. A seguir, apresentamos um esquema que define/explica a tipologia dos gestos didáticos adotada.

**Figura 3:** Gestos didáticos fundadores e específicos.



**Fonte:** Elaborado pela autora, a partir de NASCIMENTO, 2011.

<sup>35</sup> Os autores partem dos dois gestos fundamentais apontados por Schneuwly (2000), presentificação e elementarização, dos quais se desdobram e se relacionam os demais gestos.

O gesto, visto por um viés simbólico e interpretativo, explicita a intencionalidade presente no trabalho do professor (OLIVEIRA, 2013). E, sendo uma dimensão do agir docente, os gestos didáticos colaboram para a sua interpretação (CERVERA, 2015).

Conforme Nascimento (2011, p. 16),

Os gestos do trabalho em sala de aula demandam reflexões sobre as dificuldades do ofício de ensinar que envolvem saberes: os saberes específicos da disciplina, o saber sobre a didática dessa disciplina e o saber mobilizado na construção dos objetos de ensino.

Realizados pelo trabalho em sala de aula, ou mais amplamente, pela realização do gênero da atividade profissional aula – que pode se realizar a partir de uma situação simulada/ficcionalizada – também relacionamos os gestos e as macropreocupações à manifestação de um saber experiencial.

Estes saberes [experienciais] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõem à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. (TARDIF, 2002, p. 49)

Enquadramos a tipologia dos gestos didáticos, como um referencial oriundo da observação e análise da ação docente em sala de aula, bem como a multiagenda do trabalho docente e sua constituição como uma gramática elementar que embasa esse agir profissional. Dessa forma, esse quadro teórico tem a peculiaridade de advir da análise do agir docente, relacionando-se aos saberes que permeiam a atuação profissional do professor. Essa peculiaridade no entendimento dos gestos didáticos e também das macropreocupações por si só já relaciona essas teorias entre os saberes de “potencial praxiológico”, ou seja, saberes que podem ser mobilizados para a ação (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Trazer essas teorias para a formação inicial, trabalhando-as como objeto de ensino e, portanto, tornando deliberadamente a consciência sobre elas – gestos e macropreocupações<sup>36</sup> – parte do processo de tornar-se professor, nos traz duas implicações. A primeira é reconhecer que o saber experiencial produz teoria e, dessa forma, colocar o saber mais caro ao entendimento do ser professor (TARDIF, 2002)

---

<sup>36</sup> Cf. o desenvolvimento do conceito adiante, ainda neste tópico.

em uma valoração pelo crivo da academia. Isso também atua na questão problemática de se enxergar/considerar os professores como legítimos produtores de seus saberes profissionais, e não apenas receptores de saberes legitimados em outras instâncias.

A segunda implicação é reconhecer que a consciência sobre os gestos e as macropreocupações pode colaborar com o processo de aquisição/desenvolvimento dos saberes docentes na formação inicial. Aqui, é a apropriação por um indivíduo, imerso em um meio social – o seu contexto formativo – dos pré-construídos sociais – que também especificamos como profissionais, em nosso caso de análise – que pode propiciar o seu desenvolvimento. Para o ISD, o desenvolvimento ocorre na interação entre o conhecimento internalizado, o que o indivíduo já traz consigo, e o que acessa dos conhecimentos que estão postos na memória/cultura humana.

Conforme Nascimento (2015, p. 370), o gesto permeia a dimensão pragmática do trabalho do professor, por ser – o gesto – “indicador de movimento discursivo que se direciona a outrem” e, nessa dialogicidade, “permite a criação e recriação”. É nesse processo também que compreendemos o desenvolvimento dos PFIs construídos na interação entre os saberes necessários ao exercício da docência e os gestos didáticos e as macropreocupações que concretizam o agir. Essa interação é mediatizada pelos dispositivos didáticos utilizados em nosso processo formativo: os estudos dirigidos, a análise de cenas de aula, a adaptação do procedimento de IaS, a microaula e a regência, e as sessões de AC, que serão mais bem delineados no próximo capítulo.

O modelo da multiagenda profissional docente, modelo de análise do agir do professor, visa, ao fornecer uma gramática completa de conceitos, permitir uma análise aprofundada das situações didáticas e facilitar a compreensão dos gestos dos professores para se adaptarem/ajustarem às demandas da sala de aula (BUCHETON; SOULÉ, 2009). É um modelo multidisciplinar que visa suprir a demanda de modificação na formação docente, de modo que “a cultura acumulada pelos professores, formadores e trabalhos de pesquisa” (op. cit., p. 29, tradução nossa) seja considerada e impacte o processo formativo.

Dentre os obstáculos teóricos e praxiológicos identificados pelos autores, salientamos a divisão entre o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, no sentido de se entender que “os conteúdos de ensino (objetos de saber, métodos,

práticas, atitudes) são indissociáveis e estão ligados às condições de seu ensino e apropriação” (op. cit., p. 30, tradução nossa); e à necessidade de se identificar a singularidade do agir do professor no seio de formas sociais e acadêmicas mais estabilizadas.

Constituindo “a base que dá suporte à arquitetura complexa dos gestos constituintes do referencial cognitivo fundador do ofício educacional” (NASCIMENTO; BRUN, 2017, p. 50), as macropreocupações se articulam às técnicas e aos objetos de ensino e se especificam em *Tessitura*, relacionada ao sentido e ao saber visado e à articulação entre o saber já aprendido e o novo; *Atmosfera*, relacionada à criação e manutenção dos espaços dialógicos, à forma de realizar o trabalho social em sala de aula; *Pilotagem*, relacionada à regulação da aprendizagem do aluno pelo professor, à geração de consignas e ao gerenciamento do tempo da aprendizagem; e *Ancoragem* ou *Apoio*, relacionada ao saber-fazer do professor, à maneira como faz a mediação entre o aluno e o objeto de saber (op. cit.). A figura a seguir sintetiza a articulação desses conceitos:

**Figura 4.** A modelização do agir docente pelo poder integrador das macropreocupações



**Fonte:** Nascimento (2015), com base em Bucheton e Soulé, (2009).

Nascimento (2015) considera a multiagenda proposta por Bucheton e Soulé (2009) como uma possibilidade de modelização praxiológica do agir docente em sala de aula que não é normativa, considerando a singularidade dos sujeitos agindo em contextos específicos. Entretanto, a multiagenda profissional proposta pelos autores pode instrumentalizar melhor o professor, por mobilizar uma rede de conceitos, de uma linguagem comum, de gestos comuns inerentes ao *métier*. Os conceitos de base que se articulam nessa rede e vão formando a profissionalidade do professor constituem as macropreocupações, as posturas, os gestos didáticos, o ajustamento, a contextualização do trabalho docente. Os gestos didáticos pelos quais o professor materializa o seu agir constituem pistas da transposição didática em seus aspectos distintos: a) o objeto de ensino na aula (virtual ou presencial); b) os dispositivos didáticos mobilizados.

Ainda que o ensino dos gestos e das macropreocupações se realize em momento que antecede à prática efetiva – ou simulada/ficcionalizada – em sala de aula e seja, no caso do estudo dirigido e da análise de cenas de aula, trazido/concretizado por uma formulação de tarefa de texto escrito que pressuponha a leitura prévia de um texto escrito teórico, não há uma relação “aplicacionista” da teoria na prática, uma vez que, calcado na ativação da memória e na recuperação da experiência pré-profissional, o acadêmico, enquanto professor em formação inicial, não se constitui passivamente, mas lhe é exigida a recuperação de sua experiência prática (ainda que alicerçada em um espaço-tempo pré-profissional, ou seja, a vivenciada como aluno) para o entendimento da informação teórica acessada.

Negar essa relação aplicacionista é afirmar que os gestos e as macropreocupações trazidos como objeto de conhecimento posto em cena no processo formativo colabora para a construção de um contexto prático pela peculiaridade com que esse objeto se erige. Conforme Roldão (2007) acerca do uso dos termos *teórico* e *prático*, há uma possibilidade de dupla aproximação na referência ao saber teórico produzido e formalizado pela investigação *sobre* a prática de ensinar, e ao saber teórico produzido ou mobilizado pelos sujeitos *na* prática de ensinar. Tanto a tipologia dos gestos didáticos quanto as macropreocupações da multiagenda do trabalho docente se estabelecem nessa relação entre teoria e prática.

Trazer, pois, esse objeto de conhecimento para o processo de formação coloca a experiência prática e o saber experiencial como objeto de conhecimento e

essa “conversão de um campo da prática profissional num campo de conhecimento” (MONTERO, 2005, *apud* ROLDÃO, 2007, p. 97) converge para o nosso entendimento de formação práxica. Sendo o objeto de conhecimento construído e modificado de objeto de ensino a objeto de aprendizagem, essa modificação abrange os dispositivos didáticos, instrumentos mediadores desse processo. É assim que esse objeto – gestos e macropreocupações – estabeleceu sua trajetória em nossa abordagem em pelo menos três momentos: i) na ativação da memória e no estabelecimento das relações com as vivências anteriores (como aluno ou professor); ii) no próprio agir didático, na complexidade de se instaurar na duplicidade ficcional/real, manifesto na análise das cenas de aula e na realização do gênero da atividade profissional aula – procedimento de laS, microaula e regência – e; iii) na reflexão sobre o agir nas sessões de AC.

Essa trajetória explicita uma relação entre a teoria e a prática não apenas na articulação da teoria *sobre* e *na* prática, mas em uma articulação verdadeiramente articulada pela reflexão, que tenha como ponto de chegada a transformação do sujeito profissional em formação. Essa consideração desse objeto de conhecimento e a sua concretização como objeto de ensino e de aprendizagem viabilizada/mediatizada pelos dispositivos didáticos da maneira como foram considerados e trabalhados em nosso contexto de formação concretiza o que estamos denominando como processo formativo práxico.

Revisar e analisar criticamente o próprio agir faz parte da construção da identidade docente e da construção de seu papel como um ator, um sujeito ativo capaz de “justificar suas práticas e de dar coerência às suas escolhas” (DUBAR, 1991, *apud* TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 238). Corroboramos a necessidade de que a formação de professores deva prover o sujeito em formação com as formas de compreender a sua própria prática (SHULMANN, 2014 [1987]), por isso a necessidade de dispositivos de formação que propiciem a reflexão que, por sua vez, pode levar à compreensão, mas também propiciem o conhecimento que embasa a reflexão sobre o seu próprio agir.

Shulmann, citando Fenstermacher, diz que

O objetivo da formação do professor, diz ele, não é doutrinar ou treinar professores para se comportar da maneira prescrita, mas sim **educar professores para refletir em profundidade sobre o próprio ensino, assim como para ter um bom desempenho como docente. A reflexão profunda requer tanto um processo de pensamento sobre o que estão fazendo como uma adequada base de fatos, princípios e experiências, a partir**

**das quais se raciocina.** Os professores precisam aprender a usar sua base de conhecimento para prover fundamentos para escolhas e ações. (2014 [1987], p. 214, grifo nosso)

Em nosso processo formativo específico, entendemos que a abordagem de ensino da tipologia dos gestos didáticos e das macropreocupações instrumentalizam o professor em formação inicial a compreender o agir docente e ser capaz de refletir sobre o seu próprio agir ao entender a relação estabelecida entre o conteúdo a ser ensinado e os gestos selecionados para ensiná-lo, bem como a macropreocupação de base que motivou/embasou o agir didático/profissional docente. Também consideramos a importância de se entender a singularidade do agir docente, questão decisiva para a formação e de relacionar como essa singularidade se constrói no acadêmico que já possui experiência como docente e no acadêmico que não a possui, estando ambos em um contexto de formação inicial.

Para finalizar este subtópico, ressaltamos que não é nosso objetivo descrever os gestos utilizados pelos PFIs em seu agir nos diversos dispositivos de formação/didáticos utilizados nem mesmo avaliar esses gestos, mas sim analisar como eles se autoavaliam a partir da consciência dos gestos e macropreocupações mobilizados na própria prática efetivada/realizada em resposta à prescrição que lhes foi passada. Em outras palavras, de que maneira se apropriaram ou se houve apropriação deste objeto de conhecimento que demonstre a capacidade de justificar as suas escolhas e, assim, nos mostre indícios de desenvolvimento profissional a partir de um processo formativo organizado desta forma.

### 2.3.2 As Figuras Interpretativas do Agir

Pensar nas figuras interpretativas do agir ou figuras de ação nos remete exatamente ao conceito de ação e de sujeito implicado/envolvido por ele. É a presença de motivos, intenções e capacidades que orientam uma leitura do agir relacionado a uma pessoa particular (BRONCKART, 2006), isto é, a instauração da ação. Olhar para a ação ou o percurso acional de um indivíduo é também entender como esse indivíduo se posiciona ou assume o seu papel no mundo – ou em uma parte desse mundo – representada por um quadro de agir específico. O termo ação, aqui, na consideração das figuras de ação ou figuras interpretativas do agir, designa uma forma de compreensão do agir-referente. A ação é vista, assim, como o “produto da

interpretação linguageira que se caracteriza, notadamente, pela delimitação “de unidades praxiológicas” mais ou menos estáveis” (BULEA, 2010, p. 82).

As figuras de ação são “configurações interpretativas do agir presentes nos textos, identificáveis pela interação de coordenadas temáticas e discursivas” (BULEA-BRONCKART; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013, p. 111). Dito de outra forma, mais relacionada ao agir docente: “As figuras de ação são recortes interpretativos do agir, dos quais identificamos pistas linguísticas e discursivas reveladoras da interpretação do agir docente e do papel assumido pelo professor.” (ALMEIDA, 2015, p. 22).

Bulea-Bronckart; Leurquin e Carneiro (2013) chamam a atenção para o fato de que uma melhoria na formação docente<sup>37</sup> implica a construção de um espaço formativo em que o agir do professor e o desempenho do seu aluno possa ser estudado, ser objeto de reflexão, de modo que a linguagem assuma o seu espaço nesse processo de redimensionamento da própria prática. Os autores pontuam que “pensar numa metodologia de coleta e de análise de dados com esse perfil implica (re)pensar o papel da linguagem na tomada de consciência do profissional sobre si e sobre o seu próprio agir” (op. cit., p. 110). Essa construção e reformulação de significados acerca de seu próprio agir, bem como o entendimento de que a formação docente, seja inicial ou continuada, precisa viabilizar a reflexão sobre e no percurso da ação partilhamos também nesta pesquisa.

Como configurações discursivas visando ao agir-referente<sup>38</sup> (BULEA-BRONCKART; LEURQUIN; CARNEIRO, 2013), as figuras de ação concretizam a interação mediatizada pela linguagem entre a pessoa e o seu agir (BULEA, 2010).

Como ressaltamos ao comentar o estatuto das figuras de ação, estas procedem de um funcionamento *simultâneo* de diversos conhecimentos e representações do actante relativo ao agir e de formas de organização discursiva (os tipos de discurso), cujo regime de estruturação produz inevitavelmente uma reorganização desses conhecimentos e representações no momento da própria atividade linguageira. (BULEA, 2010, p. 162)

Assim, esse processo de morfogênese da ação, ou seja, “o próprio processo de criação dessas formas interpretativas, ou ainda o movimento linguageiro no qual se produz a interpretação do agir-referente” (BULEA, 2010, p. 83) pode viabilizar o

---

<sup>37</sup> Os autores se referem especificamente à formação continuada, mas consideramos pertinente que essas considerações possam ser estendidas, também, à formação inicial.

<sup>38</sup> Segundo Bulea, o termo *agir* ou *agir-referente* designa, “de maneira genérica, o nível ontológico do ‘objeto’ a interpretar: o agir como um conjunto de condutas individuais mediatizadas pela atividade coletiva, concomitante com a atividade de trabalho” (2010, p. 82).

desenvolvimento do sujeito, em nossa focalização, o desenvolvimento profissional do PFI. Partir do que já é sabido e/ou já foi vivido/experenciado para instaurar um agir/uma ação e depois ter possibilidade de não apenas acessar, mas vivenciar novamente essa ação por meio de uma atividade linguageira, pode possibilitar a internalização de saberes e capacidades acerca de um agir específico, aqui, o agir docente.

Os pré-construídos que estão no mundo e envolvem o indivíduo que nele está agem no processo de desenvolvimento humano (BRONCKART, 1999). São as pessoas que, ao se apropriarem deles, se complexificam por partilharem das formas e significações dos diversos construtos que permeiam o mundo sócio-histórico-cultural. Assim também procedemos em um contexto de formação que visa ao desenvolvimento das pessoas, um contexto complexo cuja realização procede de duas ordens: a epistemológica e a praxiológica, que necessariamente precisam se cruzar na/pela morfogênese da ação, o movimento interpretativo sobre o agir. É nesse movimento que o professor sedimenta a construção dos seus saberes, iniciada na ação, pois mobiliza o entendimento das capacidades mobilizadas para o agir e pode ressignificar o agir enquanto uma atividade/um trabalho real (CLOT, 2006): ir se construindo profissionalmente a partir da reflexão sobre o que fez, o que não poderia/deveria ter feito, o que poderia/deveria ter feito mas não fez, etc.

Por isso, temos que as figuras de ação podem ser esclarecedoras, além da maneira como o PFI representa o seu agir, também da maneira como, ao representá-lo, demonstra a apropriação ou um indício de apropriação de um determinado saber inerente à constituição profissional do professor<sup>39</sup>. Sendo assim, verificar e analisar a dinâmica das figuras de ação presente no discurso dos PFIs quando refletem sobre o seu próprio agir na sessão de AC pode nos trazer indícios do desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, desenvolvimento este que poderia ser vinculado, então, ao processo formativo vivenciado, de modo a se corroborar ou não os objetivos postos nesta pesquisa-formação.

---

<sup>39</sup> Principalmente porque essa morfogênese da ação incidiu sobre a realização das atividades microaula e gênese, ou seja, subgêneros da atividade profissional aula, basilar ao trabalho docente.

Bulea (2010) categoriza cinco figuras de ação, embora admita a possibilidade de existirem outras figuras: figuras de ação ocorrência, acontecimento passado, experiência, canônica e definição.

Almeida (2015), em sua tese, apresenta uma explicação das figuras a partir de cinco elementos mobilizados: i) conteúdo temático ii) tipo de discurso, iii) eixo de referência temporal, iv) localizações temporais e v) responsabilização enunciativa. É a partir dessa caracterização da autora, embasada, por sua vez, em Bulea (2010), que apresentaremos brevemente as figuras a seguir.

A figura de ação *ocorrência* mobiliza elementos do entorno imediato do actante, ou seja, é fortemente contextualizada, apresentando um eixo de referência temporal ancorado na situação de interação, com localizadores temporais dêiticos e os tempos verbais predominantes pretérito perfeito, futuro e presente do indicativo. O tipo de discurso predominante é o discurso interativo. A modalização enunciativa é fortemente marcada pelo uso do “eu”, com predominância das modalizações lógicas e deônticas.

A figura de ação *acontecimento passado* traz o conteúdo temático expresso pela narração de fatos relacionados ao agir, expressando, muitas vezes, acontecimentos inusitados. O tipo de discurso predominante é o relato interativo e o eixo de referência temporal é anterior à situação de interação. Os localizadores temporais, evidentemente, estão relacionados aos tempos do pretérito – perfeito e imperfeito – e expressões de temporalidade que marcam um tempo passado. A responsabilização enunciativa é marcada pelo uso do “eu”.

A figura de ação *experiência* se define como a “cristalização pessoal de múltiplas ocorrências vividas do agir e propõe uma espécie de balanço do estado atual da experiência do actante em relação à tarefa concernente” (BULEA, 2010, p. 137). O tipo de discurso predominante é o discurso interativo e o eixo de referência temporal é ilimitado, o que equivale a dizer que não é localizável no tempo, apresentando como localizadores temporais advérbios de caráter generalizante ou neutro ademais do presente genérico. A responsabilização enunciativa é marcada pelo uso de pronomes variados com valor genérico, como “tu”, “você”, “a gente”, o que demonstra a oscilação entre o actante se colocar no texto como ator ou como agente das suas ações. As modalizações são essencialmente relacionadas ao saber-fazer e apresentam-se, principalmente, pela forma deôntica, mas também epistêmica e apreciativa.

A figura de ação *canônica* centra o seu conteúdo temático em uma lógica da tarefa descontextualizada ancorada na validade de uma instância normativa exterior. O tipo de discurso predominante é o discurso teórico ou o teórico-interativo. O eixo de referência temporal também é ilimitado, apresentando evocações temporais genéricas, neutras e o presente genérico. A responsabilização enunciativa é marcada pelo uso do “a gente” ou “tu” genéricos, e pelas modalizações deônticas.

Por fim, seguindo a codificação de Bulea (2010), a figura de ação *definição* se caracteriza como uma “reflexão sobre o agir e uma (re)definição dos processos pertinentes ao seu trabalho”, no caso do agir docente seria a sua relação com uma “atividade de investigação e de posicionamento” (ALMEIDA, 2015, p. 55). O tipo de discurso predominante é o discurso teórico ou misto-teórico. O eixo de referência temporal é ilimitado e as localizações temporais apresentam-se na forma de presente genérico ou no infinitivo. A agentividade é quase inexistente mas é marcada por modalizações lógicas, apreciativas e deônticas.

Além dessas figuras, Peixoto (2011, p. 23) caracterizou a figura de ação *performance*, que “tem, como característica principal, a colocação em cena da voz do professor em uma outra situação de ação ou a voz do aluno que não participa da ação em curso”. Almeida (2015, p. 56) ressalta que se trata da “colocação em cena de vozes enunciativas que teatralizam o dizer do actante ou de outros sujeitos em uma situação diferente do momento de enunciação”. O tipo de discurso mobilizado é o discurso interativo, em forma de discurso relatado. O eixo de referência temporal é limitado por localizadores que expressam o presente e o pretérito. A responsabilização enunciativa traz a marca do “eu”, mas também as “vozes dos personagens: professor, alunos e outros” (ALMEIDA, 2015, p. 56).

Além dessas seis figuras de ação, Almeida, em sua tese de doutorado já mencionada (2015), propôs uma sétima figura, a figura de ação *avaliação*. Nesta figura de ação “o actante avalia, ou seja, assinala, estima, aprecia ou calcula o valor de algo” (p. 86). Tanto no caso dos segmentos analisados na tese da autora quanto nos encontrados por nós em nossa pesquisa, os PFIs refletem sobre o seu agir e o agir dos colegas, o que demonstra a forte subjetividade que permeia essa figura. Além da avaliação sobre a própria performance e a dos colegas (no caso de nossa pesquisa), essa figura também

(...) demonstra o posicionamento do professor perante o objeto de ensino, esclarecendo suas escolhas e a ciência de que existe uma prescrição a ser seguida ou que precisa ser adaptada de acordo com seus conhecimentos teóricos ou práticos. Assim, ao justificar o motivo de sua escolha, mostra aquisição de conhecimento teórico, o qual é validado pela experiência na sala de aula. (ALMEIDA, 2015, p. 87)

O tipo de discurso predominante é o discurso interativo. O eixo de referência temporal apresenta as marcas de anterioridade, posterioridade e simultaneidade em relação ao momento da interação, apresentando localizações temporais tanto ancoradas no presente quanto no pretérito. A responsabilização enunciativa traz a forte presença do “eu” bem como referências também à 2ª pessoa – aos protagonistas da interação – e o uso do “a gente” para referir-se à primeira pessoa do singular ou do plural. A seguir, apresentamos um quadro com as características próprias do discurso interativo presentes na figura de ação avaliação.

**Quadro 3.** Características próprias do discurso interativo presentes na figura de ação avaliação

<b>Característica linguístico-discursiva</b>	<b>Exemplos*</b>
1. Turnos de fala nos diálogos estabelecem a interação	“PFI1: então eu achei... eu me diverti mais na segunda aula (risos) P-F: hum... hum... fazendo... PFI1: Então eu acho que pra mim é uma aula que eu acho que... eu gostaria muito, sabe?”
2. Frases não declarativas interrogativas também indicam a interação entre os participantes	“Não sei também, eu também não sei como eu fui e tudo mas não foi difícil pra mim enxergar isso, <b>entendeu?</b> ”
3. Tempos verbais: presente, pretérito perfeito do indicativo e futuro perifrástico indicam a relação entre o momento dos acontecimentos expressos e o momento da tomada de turno da interação	“se eu tiver a oportunidade de trabalhar esse tipo de coisa assim provavelmente eu <b>vou trabalhar</b> ”
4. Unidades que se referem a objetos mencionados pelos participantes ou ao espaço ou tempo da interação	* ostensivos: isso, aí * dêiticos espaciais: aqui * dêiticos temporais: sempre
5. Nomes próprios ou verbos e pronomes de 1ª e 2ª – singular ou plural – pessoas que se referem aos protagonistas da interação	“ <b>Eu</b> acho que já <b>te</b> disse quando... <b>eu</b> gosto de preparar a aula, <b>eu</b> gosto de sair atrás de uma coisa que <b>eu</b> acho que seja interessante”
6. Presença de “a gente” referente à 1ª pessoa do singular ou plural	“(...) porque eu acho que <b>a gente</b> trata muito de tempo e tal mas o modo vem antes do tempo”
7. Presença de auxiliares de modo ou outros auxiliares com valor pragmático	“porque eu <b>tentei fazer</b> uma coisa assim”

8. Presença de marcas próprias da oralidade e repetição de palavras típicas da modalidade de fala	“então... eu tive professores muito teatrais, né?”
---	--

Fonte: BRONCKART, 1999, p. 112; ALMEIDA, 2015, p. 87-88.

\* Os exemplos foram extraídos de nosso *corpus*.

Todas as figuras de ação listadas, codificadas até o momento, apresentam um alto grau de variabilidade nos discursos, isto é, alternam-se, o que é revelador da “onipresença do processo interpretativo, que se concretiza pela construção de ângulos de compreensão diferentes entre si, mas orientados para a mesma realidade”<sup>40</sup> (BULEA, 2010, p. 159).

Por fim, cabe especificar que as figuras de ação são divididas em internas e externas. A figura de ação interna mostra o próprio sujeito, em nosso caso o PFI, “colocando-se como a fonte das representações sobre a parte ou as dimensões deste agir que ele se autoatribui” (op. cit., p. 116); e a figura de ação externa demonstra, da parte do sujeito focalizado/analísado, a reflexão, interpretação e elaboração linguageira sobre o agir dos outros protagonistas, no nosso caso os colegas que vivenciaram o mesmo processo formativo. Acerca desses outros, a autora pondera que “que não se trata de um outro qualquer, mas de coactantes, isto é, de alguém implicado no agir-referente, seja pela presença física-temporal, seja pela função social que ocupa” (p. 117).

Conforme será demonstrado, as figuras de ação interna avaliação foi a mais recorrente na análise dos nossos dados, o que possibilita ampliar a codificação inicial postulada por Almeida (2015), que se ateve, em sua tese, a um contexto de pesquisa focado na formação continuada. Quando identificamos essa figura predominando no discurso reflexivo trazido por participantes de um contexto de formação docente inicial, articulamos essa configuração do agir interpretativo à realização da formação praxica, justamente pelo estabelecimento da reflexão da prática orientada teoricamente. Isso será retomado nos capítulos de análise.

---

<sup>40</sup> Cf. os capítulos 5 e 6, que mostram a análise dos dados.

## CAPÍTULO 3

### O MOVIMENTO PRÁTICO – CONCEITOS

#### 3.1 A METODOLOGIA ATIVA INSCRITA NO *MODUS OPERANDI* DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA MATERNA

O que se convencionou denominar como metodologia ativa corresponde a um conjunto de procedimentos metodológicos que visam a desenvolver a autonomia no indivíduo inserido em um processo de formação, ou seja, a capacidade de autogerir o seu próprio processo de aquisição/construção de conhecimento. Isso também pressupõe, da parte do professor, a assunção do papel de mediador e favorecedor da aprendizagem.

A Metodologia Ativa pressupõe que o indivíduo que participa de um processo formativo está em atividade, ou seja, é “dirigido por um motivo no qual outra necessidade é objetivada” (LEONTIEV, 1978, p. 13). Metodologias ativas se caracterizam como procedimentos em um contexto formativo que pressupõe uma Educação/Pedagogia Problematizadora, por basearem-se

em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

Por essa razão, os dispositivos didáticos por nós utilizados em nosso processo formativo enquadram-se como procedimentos de metodologia ativa, conforme será mais bem explicitado no próximo tópico.

A Pedagogia Problematizadora vem ao encontro dos novos paradigmas da educação (GRINSPUN, 1994) e da necessidade de transformação. Essa transformação implica, evidentemente, uma crítica à educação tradicional e, conseqüentemente, aos seus princípios e valores. Definida por Paulo Freire como Educação bancária (2014 [1974]), essa concepção da educação denominada como tradicional está alicerçada em um entendimento de que o êxito da aprendizagem está na absorção e acúmulo de conhecimento, concebido como transmissível pelo professor. Já a Educação Problematizadora concebe a aprendizagem como um processo ativo, em que o aluno constrói o seu conhecimento e mais que isso, engaja-

se ativamente nesse processo que perpassa a necessidade de solucionar um problema.

Conforme Vasconcellos (1999), a Educação Tradicional – denominada “Bancária” por Paulo Freire, concebe o conhecimento como algo a ser transmitido e o professor como o transmissor desse conhecimento; tem uma dinâmica didática centrada em anotações (transmissão de informações), memorização e manuseio de conceitos abstratos e, conseqüentemente, apresenta uma visão *conteudista* – o conteúdo a ser aprendido é o mais importante. Dessa forma, a aprendizagem é vista como a absorção e posterior reprodução do conteúdo. Já a Educação Problematizadora – ou “Libertadora”, conforme Paulo Freire – concebe a aprendizagem como uma atividade/processo de pesquisa em que se vai da visão analítica à sintética, tendo essa síntese “continuidade na práxis, isto é, na atividade transformadora da realidade” (VASCONCELLOS, 1999, p. 33). O conhecimento é visto como algo a ser construído, e o professor como mediador/facilitador do processo de construção desse conhecimento pelo aluno; a dinâmica didática é centrada no diálogo entre professor e aluno e na participação ativa deste para responder ao desafio de uma situação-problema; de modo que essa concepção sustenta uma visão humanista – o indivíduo inserido no processo de (auto)transformação é o mais importante.

Vemos, assim, que é em torno da forma como é viabilizada a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento que as distinções entre ambas as concepções de Educação vão se estabelecendo. Na perspectiva da Educação Tradicional essa relação é imposta ao aluno, que deve apropriar-se do conhecimento (das informações que lhe são passadas) enquanto que na Educação Problematizadora essa relação é dialógica em um sentido mais literal/estrito, tanto na relação estabelecida entre professor e aluno quanto no próprio entendimento de que o conhecimento é construído nessa relação, na consideração da “singularidade do sujeito, suas especificidades e a pluralidade de situações onde aquele conhecimento ocorre” (GRINSPUN, 1994, p. 235).

Indo nesta direção, compreendemos como fundamental para o êxito do processo educacional que o objetivo do professor esteja centrado no desenvolvimento do aluno. Pois sendo assim, este professor de fato assumirá o seu papel nesse processo, assumindo o controle da forma como irá apresentar o objeto de

conhecimento ao aluno e, assim, criar situações que favoreçam a apreensão deste objeto. Ou seja, conscientemente atuará no meio-aula de que nos fala Amigues (2004), será de fato o gerenciador das relações estabelecidas em sala de aula, papel profissional assumido no gerenciamento, também, entre o seu repertório de conhecimentos, em que o *saber* e o *saber-fazer* se mesclam quando de sua ação profissional. Como diz Bronckart (2006, p. 226),

O que constitui a **profissionalidade de um professor** é a capacidade de pilotar um projeto de ensino predeterminado, negociando permanentemente com as reações, os interesses e as motivações dos alunos, mantendo ou modificando a direção, em função de critérios de avaliação dos quais só ele é senhor ou o único responsável, isto é, no quadro de ações das quais ele é o único ator. De forma mais geral ainda, sua profissionalidade está na capacidade de conduzir seu projeto didático, considerando múltiplos aspectos (sociológicos, materiais, afetivos, disciplinares etc), frequentemente subestimados e que, entretanto, constituem o “real” mais concreto da vida de uma classe.

A consideração desses múltiplos aspectos que fazem parte da atuação profissional do professor pressupõe a consideração das variáveis do processo de ensino: ele mesmo enquanto professor, o seu aluno e o objeto de conhecimento. Essa multiplicidade de que nos fala Bronckart também pode nos apontar para a relação, que igualmente complexifica o trabalho docente, entre a forma e o conteúdo deste trabalho, isto é, a maneira como o professor elabora uma situação didática específica para trabalhar determinado conteúdo de acordo com os objetivos pretendidos/com o que espera que o seu aluno desenvolva. Gadotti nos diz que “o êxito da aprendizagem de novos conhecimentos (de conteúdos) deve-se, sem dúvida, a uma predisposição, a uma motivação, a um interesse em aprender que não é dado pelo conteúdo, mas pela forma de aprender” (2000 [1987], p. 106).

É nesse entendimento da necessidade de uma forma de aprender – e ensinar – motivadora e propiciadora de desenvolvimento que reconhecemos que os princípios que regem a Pedagogia Problematizadora são compatíveis com um paradigma educacional que responda às necessidades da sociedade contemporânea. Esse paradigma pode se concretizar por diferentes caminhos metodológicos, que concebemos sob a denominação de metodologias ativas.

A problematização da relação teoria e prática no campo educacional, “isto é, que fundamentos teóricos impulsionam a nossa prática e como a mesma reverte à questão teórica” (GRINSPUN, 1994, p. 232) é fundamental para significar o agir

pedagógico/docente: entender o que se faz e o seu porquê e avaliar o resultado do que é feito. Isso por si só já abre uma possibilidade de prevalecer a atorialidade do professor, cujo desenvolvimento consideramos essencial para o estabelecimento da identidade profissional do professor em formação inicial.

Como uma forma de colocar em prática a Pedagogia Problematizadora, a denominação metodologia ativa também se inclui nessa dimensão por se conceber nessa dinâmica entre a teoria que se realiza no agir docente e a prática que se confirma e se estabelece no domínio teórico pelo professor. No plural, metodologias ativas dizem respeito às variadas possibilidades metodológicas de se trabalhar condizentes aos princípios do que estamos denominando como Pedagogia Problematizadora ou Libertadora.

O que todas as possibilidades metodológicas que se denominam metodologia ativa têm em comum é o estabelecimento de uma relação ativa entre o aluno e o objeto de conhecimento. Essa atividade ou esse estar em atividade traz necessariamente a mobilização de motivos que levam à ação, o que coloca o sujeito/indivíduo, no caso o aluno, numa relação dialógica/interativa com o objeto, em que o próprio sujeito se compreende origem da ação. Isso equivale a dizer que “a aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos seus projetos e expectativas” (MORAN, 2018, p. 21). Essa relação com o objeto de ensino, no processo de transformação dele em objeto aprendido, precisa ser estabelecida por uma postura docente que vá contra o “conteudismo”, a “valorização excessiva do conhecimento teórico e desarticulado da vida” (ANDRADE; SARTORI, 2018, p. 182). Essa relação também se realiza pelo estabelecimento de um espaço dialógico que permita a colaboração entre os sujeitos que vivenciam a situação de ensino e aprendizagem: o aluno com o professor, o aluno com o seu colega. Como define Valente (2018, p. 28):

As metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais.

A nossa concepção de transposição didática da prática profissional (TDPP), abordada mais adiante, ancora-se no reconhecimento dessa necessidade da relação

subjetiva ao vivenciar o processo de aprendizagem. Como veremos, a estratégia de utilizar o gesto de apelo à memória, a ficcionalização e a resolução de situações-problema possibilitam guiar o processo pedagógico/didático rumo a uma aprendizagem ativa.

A seguir, apresentamos diferenças fundamentais entre as estratégias de aprendizagem ativa e passiva:

**Quadro 4:** Diferença esquemática entre estratégias de aprendizagem ativa e passiva

<b>Atividades de aprendizagem ativa</b>	<b>Atividades de aprendizagem passiva</b>
Observação de evidências no contexto	Memorização
Formulação de hipóteses	Reprodução de informações
Experimentação prática	Estudo teórico
Tentativa e erro	Reprodução de protocolos ou tutoriais
Comparação de estratégias	Imitação de métodos
Registro (inicial, processual e final de aprendizagens)	Ausência de registro
Favorecimento de foco atencional dinâmico e mediado por colaboração entre pares	Foco atencional mais repetitivo, estático e individual

**Fonte:** Andrade e Sartori, 2018, p. 180.

Consideramos, com vista nessas estratégias, que os nossos dispositivos didáticos se enquadram em uma estratégia de aprendizagem ativa. No estudo dirigido, o gesto de ativação da memória e a instauração da ficcionalização correspondem a uma experimentação prática, na medida em que exigem a lembrança – a “revivência” – de um contexto prático de atuação docente vivenciado pelo ponto de vista do profissional (no caso do PFI que possuísse experiência prévia docente) ou do estudante (no caso do PFI que, não possuindo experiência docente, tivesse que ativar a sua memória de aluno que foi/é). Também as estratégias de observação de um contexto e de formulação de hipóteses são trazidas ao se estabelecer a relação entre o recuperado pela memória ou o inventado com os gestos didáticos e as macropreocupações. Na análise das cenas de aula, todas essas três estratégias mencionadas são também mobilizadas. O procedimento adaptado de laS também

engloba essas estratégias ao exigir que o PFI assuma, ficcionalmente, a identidade profissional de professor.

A atividade da microaula constitui o ápice da experimentação prática, concretizando a instauração do gênero profissional de base da profissão docente, a aula. Em sua realização, notadamente em sua fase de planejamento, também a formulação de hipóteses se faz presente e, principalmente na segunda proposta da atividade<sup>41</sup>, a observação de evidências no contexto se faz necessária. As sessões de AC viabilizam a experimentação da prática da reflexão, em que a estratégia de tentativa e erro tão necessária ao processo de aprendizagem é desvelada conscientemente a partir da auto-observação e da observação do agir do outro.

Pelo exposto, compreendemos que todo um percurso formativo, conforme será delineado e explicitado a partir dos próximos capítulos, foi consolidado tendo por base estratégias de aprendizagem ativa que exigiram e possibilitaram uma postura autônoma por parte dos formandos/PFIs, o que corresponde a dizer a necessidade de assumir-se como ator em seu processo de formação. Concebemos que essa assunção se estabelece quando os pressupostos teóricos vistos são não apenas relacionados, mas alimentados na e pela prática, dotando-se – e também dotando a prática – de significados e sentidos, entendendo-se que os significados constroem o conhecimento do professor em formação e os sentidos mostram a direção que esse conhecimento construído aponta quando precisa se concretizar pela atuação docente. Assim, compreendemos com Andrade e Sartori (2018, p. 179) que:

Para fomentar uma aprendizagem integradora, ativa e significativa, é necessário que as ações educativas estimulem que o estudante construa o seu conhecimento, ou seja, contextualize e reconstrua o “conhecimento poderoso” definido pelo currículo, atribuindo significados ancorados na sua vida.

Essa “ancoragem” dos significados se estabelece pela necessidade dos motivos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem. Tanto o professor precisa viabilizar a construção desses motivos para o aluno quanto o aluno precisa criar os motivos que o levem a aprender, a querer aprender o que está sendo proposto.

---

<sup>41</sup> Cf. capítulo 4.

O estabelecimento de motivos é muito relacionado à problematização, uma vez que a necessidade de resolução de um problema e o conflito desencadeado pela busca de solução pode instigar à ação. E isso, evidentemente, leva a uma postura ativa do aluno diante do objeto de aprendizagem. Uma das formas de colocar o sujeito em atividade, de motivá-lo a agir se engajando na situação proposta é impondo-lhe um desafio, por isso a análise de um problema é basilar em metodologias ativas, constituindo-se a problematização como uma estratégia de ensino e aprendizagem que pode viabilizar no sujeito uma postura investigativa e reflexiva, capaz de relacionar a sua história ao seu próprio percurso e a ressignificar, assim, suas descobertas (BERBEL, 2011).

Um método possível de aprendizagem ativa consiste na resolução de problemas. Conforme BERBEL (1998), duas abordagens metodológicas bastante conhecidas e utilizadas baseadas na resolução de problemas são a Metodologia da Problematização<sup>42</sup> e a Aprendizagem Baseada em Problemas<sup>43</sup>. Ambas se diferenciam em um ponto crucial: nesta os problemas são elaborados previamente pelo professor que visa à ativação, pelo aluno, dos conhecimentos essenciais que deve apreender; naquela, o problema é extraído da própria realidade observada pelos alunos, de modo a, posteriormente, tentar ser solucionado.

Consideramos que tanto a proposta avaliativa de análise das cenas de aula quanto os estudos dirigidos por nós trabalhados, bem como a segunda proposta da atividade de microaula, são estratégias de ensino que se enquadram em uma concepção de metodologia ativa que

se baseiam em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, desafios advindos das atividades essenciais da prática social, em diferentes contextos (BERBEL, 2011, p. 29).

As estratégias da ativação da memória e da ficcionalização, presentes nos dispositivos didáticos utilizados nesta pesquisa-formação, enquadram-se em um

---

<sup>42</sup> A Metodologia da Problematização, tal como definida e trabalhada por Berbel (1998) e outros pesquisadores, assemelha-se à chamada Aprendizagem baseada na Investigação – ABl – em que os próprios alunos, sob orientação, levantam as questões e os problemas a serem interpretados e solucionados (MORAN, 2018).

<sup>43</sup> PBL, do inglês *Problem-Based Learning*.

entendimento de que, conforme Freire (2001 [1996]), a construção do conhecimento novo implica a consideração dos conhecimentos e experiências prévias.

Considerar a vivência/experiência prévia do professor em formação inicial é uma forma de torná-lo protagonista de seu processo formal de ensino e aprendizagem, ou seja, de seu próprio processo de formação. Este “óbvio ululante” faz-se necessário em um contexto de formação de professores ainda alicerçado em uma estrutura em que, geralmente, a teoria e a prática ainda estão/são curricularmente separadas, favorecendo um entendimento aplicacionista daquela sobre esta. O processo de constante aperfeiçoamento, mencionado por Gadotti (2003) ao se referir ao pensamento de Paulo Freire, no qual é a prática, orientada pela teoria, que reorienta essa teoria, é base para uma abordagem metodológica ativa e problematizadora, na qual enquadramos uma possibilidade de se trabalhar com a tipologia dos gestos didáticos e das macropreocupações em um contexto formativo inicial docente: é a teoria advinda da observação e análise da prática docente que pode reorientar – ou formar – a própria prática.

Ainda consideramos que esses métodos de aprendizagem ativa são necessários e eficazes em um contexto de formação docente, seja inicial ou continuada, por concretizar um percurso de aprendizagem coerente ao que se espera desse professor em sua atuação profissional. Isso quer dizer que o vivenciado por esses professores em formação durante o seu processo formativo pode ser experimentado também com os futuros alunos desses profissionais. Ainda que com as alterações necessárias ao contexto de sala de aula – não mais um contexto de formação docente inicial – a perspectiva da *homologia de processo* (SCHÖN, 2000) se estabelece. E ela é necessária na medida em que ainda boa parte desses professores em formação não vivenciaram em sua vida estudantil o uso de métodos que viabilizassem uma aprendizagem ativa, em maior ou menor grau.

Na concepção de uma educação que sirva à vida (DEWEY, 1954), que seja capaz de preparar o estudante para a vida e, por isso mesmo, que seja capaz de reproduzir essa vida pelas mais diversas experiências, é que trabalhamos a “matéria”, o conteúdo a ser ensinado – a tipologia dos gestos didáticos e as macropreocupações da multiagenda do trabalho docente – relacionado às experiências individuais, pela estratégia da ativação da memória e da ficcionalização. Também a estratégia de

apresentar situações-problema a serem solucionadas – nas análises das cenas de aula e na atividade da microaula – é uma maneira de trazer a vida, ainda que em um formato de possibilidade/de vir a ser, para a atuação estudantil desse sujeito que, dessa forma, precisa se posicionar, tornar-se ativo, assumir o papel de quem vivencia o problema posto para responder à obrigação como formando.

E ressaltamos que ainda que exista uma imposição, afinal os dispositivos mencionados se constituem em atividades avaliativas, isso não afeta o funcionamento deles enquanto correspondentes a uma metodologia ativa, porque o próprio percurso formativo e a intencionalidade de cada um em percorrê-lo é a realização da subjetividade de cada um. Como afirma Saviani negando que o homem seja um ser passivo:

(...) Ele reage perante a situação, intervém pessoalmente para aceitar, rejeitar ou transformar. A cultura não é outra coisa senão, por um lado, a transformação que o homem opera sobre o meio e, por outro, os resultados dessa transformação. O homem é então capaz de superar os condicionamentos da situação; ele não é totalmente determinado; é um ser autônomo, um ser livre (2002 [1980], p. 37).

A autonomia e a liberdade estudantil se constroem, assim, em um processo de mão dupla, em que o trabalho do professor/formador na condução de um processo de ensino e o do estudante/formando no seu processo de aprendizagem rumam a uma atividade, embasada em motivos. Ambos – professor e aluno / formador e formando – precisam estar em atividade para que os objetivos esperados de aquisição dos saberes e capacidades docentes sejam efetivados.

Demerval Saviani ainda entende a Educação como “um processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global”, de modo que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada (2002 [1980], p. 131). Essa situacionalidade considera a reciprocidade entre as manifestações sociais e as ações educacionais (op. cit.) e considerando os novos paradigmas impostos neste período de transição entre o início de um novo século no início de um novo milênio vemos emergir a ideia da necessidade de uma aprendizagem ativa no cerne de uma concepção aceitável/digna de educação.

Em Paulo Freire, essa concepção de educação também se explicita:

Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam.

Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desafiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão. (2014 [1974], p. 141)

Esse “estar em situacionalidade” faz parte do processo de compreensão e de geração dos saberes envolvidos na atuação docente, porque esses saberes são situados: “eles envolvem estratégias de ação pela linguagem, adquiridas na e pela prática social” (KLEIMAN, 2008, p. 511), constituindo o letramento para e no local de trabalho (KLEIMAN, 2008; 2001).

A constituição do professor de língua(gem) perpassa o conceito de letramento<sup>44</sup>, afinal, as práticas sociais de uso da linguagem são foco do trabalho deste profissional. Como os processos de construção do indivíduo passam pela sua interação com o mundo, o desenvolvimento progressivo do grau de letramento de um indivíduo impacta/ transforma a sua comunidade, mas a partir, primeiramente, de uma modificação das pessoas enquanto indivíduo (DOLZ, 2018). Vemos uma ponte, para usar a metáfora de DOLZ, não apenas necessária à facilitação das interações sociodiscursivas (2018, p. 134), mas integradora do modo de ser e do modo de fazer que constitui o trabalho do professor de LP materna.

Esses modos mostram a relação entre o entendimento teórico que embasa o funcionamento do ser na/pela linguagem e o entendimento metodológico que permite/viabiliza esse mesmo funcionamento. É assim que percebemos a viabilidade da relação entre práticas metodológicas ativas, tal como vimos definindo/apresentando, com todo o embasamento que a Linguística Aplicada, ao qual este trabalho/pesquisa também se filia, traz. A “observação de como as formas linguísticas se relacionam às práticas sociais em contextos educativos formais e informais”, constatação que Medrado e Reichmann (2020, p. 22) fazem acerca da convergência do trabalho de linguistas aplicados aos postulados do ISD, também está subjacente aos nossos objetivos de pesquisa e corroboram as relações que

---

<sup>44</sup> Segundo Magda Soares (1999, p. 18), letramento é “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Designando os usos sociais que envolvem a linguagem verbal escrita, há níveis de letramento (mesmo um sujeito analfabeto lida de alguma forma com a escrita em seu dia a dia). Hoje, o conceito se ampliou e existem estudos acerca dos multiletramentos, letramento crítico. Consideramos também a existência da relação entre os níveis de letramento e a competência discursiva abordada no cap. 2.

procuramos fazer. Relações que perpassam o entendimento de que o contexto formativo é preñado de possibilidades de receber a subjetividade do formando, manifesta nas suas crenças subjacentes às experiências vividas outrora – mas ainda no campo formativo/educacional –, para as (re)significações e os sentidos pretendidos do contato com um determinado objeto de ensino e o seu processamento em objeto ensinado e objeto aprendido.

Por tudo isso, esse “estar em situacionalidade” é pertinente a um contexto de formação absolutamente voltado para a língua(gem) – contexto de formação inicial docente do professor de LP! –, pertinente à construção de um engajamento por parte do sujeito formando e, por isso, a consideração dessa situacionalidade faz-se necessária em um contexto formativo que almeje uma aprendizagem ativa e que trabalhe estratégias metodológicas ativas.

Em nossa pesquisa, fazemos uso de dispositivos didáticos tradicionalmente utilizados em contexto escolar, como o estudo dirigido, e em contextos de formação de professores, como a microaula. O que os torna dispositivos didáticos que se enquadram em uma metodologia ativa é a consideração de uma situacionalidade ancorada no agir docente. Ou seja, em ambos os dispositivos os formandos entram em situacionalidade pela estratégia da ativação da memória, no estudo dirigido, e da ficcionalização, na microaula.<sup>45</sup>

Dessa forma, é a contextualização do agir docente, seja pela lembrança exigida ou pela simulação do papel do professor, o diferencial que situa o aluno na realidade do agir docente, exige a sua subjetividade e, por isso, mesmo apresenta maior probabilidade de colocar o sujeito formando em atividade.

Esse processo contextualizado que visa criar um meio propício à aprendizagem pelo chamamento à subjetividade do indivíduo se coaduna com o reconhecimento de Paulo Freire (2014 [1974]) de que a educação e o conhecimento são processos de busca. A busca pela lembrança da experiência vivida; a busca pela solução de um problema; a busca pelo “quefazer”, pelas ações necessárias ao empreendimento de uma aula; a busca pelo entendimento do que levou a um

---

<sup>45</sup> Consideramos que todos os dispositivos didáticos trabalhados em nossa pesquisa-formação correspondem a uma estratégia metodológica ativa. Eles serão mais bem especificados/discutidos no tópico 3.2.

desempenho insatisfatório ou satisfatório ao olhar para o próprio agir. São buscas que fazem o sujeito agir sobre o amplo objeto de conhecimento – o agir docente.

E este agir, ademais de ser situado, subjetivado, está na práxis, ou seja, implica a ação, reflexão e transformação. É sobre esta questão que discorreremos no próximo tópico.

### 3.1.1 A Práxis

O conceito de práxis é essencial em nossa pesquisa por se relacionar intrinsecamente à concepção e à execução do percurso formativo trabalhado nesta pesquisa-formação.

Entendida como aquilo que marca as condições que possibilitam a passagem da teoria à prática (Vasconcellos, 1999), a práxis contempla a relação entre ambas as áreas de conhecimento – teórico e prático – estabelecida pelo desenvolvimento das atividades propostas nas disciplinas práticas – Práticas de Ensino e Estágios – que acompanhamos.

Essa relação entre teoria e prática não se dá apenas em um entendimento de contato entre ambas as áreas, em que uma se relaciona com a outra intercambiando características ou modos de ser – teórico e prático. Mais do que isso, é uma relação propiciadora da existência de cada área/campo de saber, uma vez que a teoria precisa da prática para se fundamentar e a prática da teoria para se estabelecer. Conforme Adolfo Sánchez Vázquez, “a atividade teórica em seu conjunto, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critérios de verdade” (2011 [1967], p. 234).

Especificamente em nossa pesquisa-formação, esse entendimento da realização da teoria atrelada à prática é bastante significativo justamente por termos como um de nossos objetivos de pesquisa a validação do estudo da tipologia dos gestos didáticos e das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente, correntes teóricas que se estabelecem a partir da observação e da análise da prática docente. E, no reconhecimento dessa peculiaridade, entender como viável a possibilidade da retroalimentação entre a teoria e a prática, isto é, a apreensão da

teoria que adveio da prática influenciar/possibilitar a construção de saberes e de capacidades docentes necessários à prática docente e, conseqüentemente, ao desenvolvimento profissional do sujeito que vivencia uma experiência formativa prática.

É por isso também que a ideia de práxis – “atividade material, transformadora e adequada a fins” (VÁZQUEZ, 2011 [1967], p. 239) – é cara a uma concepção de formação docente inicial significativa. A relação teoria e prática estabelecida pelo critério da transformação da realidade implica a necessidade de uma ação não apenas prática e orientada teoricamente como também intencional e reflexiva. É justamente nessa intencionalidade e consciência crítica exigidas que a ação, engajada/embasada teoricamente, pode provocar mudanças na realidade.

A mudança no indivíduo já é a mudança de uma realidade – a realidade de si próprio. Se “todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (FREIRE, 2014 [1974], p. 183), a emergência da subjetividade e o espaço para a autorreflexão devem ser quesitos a serem considerados em um processo de formação, no caso da docência de língua portuguesa como língua materna, também um processo de transformação de concepções de língua(gem), de modos de se trabalhar a língua(gem).

O conceito de práxis, tal como considerado aqui, advém da dialética marxista: “Como concepção dialética, o marxismo não separa a teoria (conhecimento) da prática (ação) (...). A prática é o critério de verdade da teoria, pois o conhecimento parte da prática e a ela volta dialeticamente.” (GADOTTI, 2001, p. 101).

O materialismo dialético, base filosófica do marxismo, traz justamente o pressuposto de que “o mundo é uma realidade material – natureza e sociedade – onde o homem está presente para conhecê-la e transformá-la” (GADOTTI, 2001, p. 101). A não separação entre ação (prática) e conhecimento (teoria) é coerente ao entendimento do caráter transformador do homem, que se constitui homem agindo sobre a natureza, construindo o seu mundo.

Na construção desse mundo participam o conhecimento e a ação, a prática e a teoria, efetiva-se a práxis. A práxis, que emerge dessa ação intencional e reflexiva, no processo de formação do professor constitui-se pela colocação desse professor em formação como sujeito, sujeito de seu processo histórico de formação e sujeito da

sociedade/do mundo do qual participa e está inserido. Somente na consideração dessa subjetividade, a intencionalidade da ação desse sujeito pode emergir.

A consideração da experiência pré-serviço, ou seja, anterior ao processo de formação, pode fundamentar a construção de uma nova base, de modo que nesse processo, o conhecimento se constrói a partir do já vivido (prático). Isso traz a subjetividade como um passo para se construir a ação intencional neste PFI tomado como sujeito e, por isso mesmo, como um ser humano que age sobre o mundo material, a natureza e a sociedade – e o transforma.

Leandro Konder (1992, p. 115) reforça o entendimento de práxis:

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

É assim que corroboramos o entendimento de que não se deve confundir práxis com a prática ou com o trabalho puramente, porque essa ação consciente do sujeito da qual a práxis depende alia a interpretação da realidade (teoria) à transformação do mundo (prática, trabalho, criatividade) (KONDER, 1992). É exatamente nesse entendimento de práxis que alocamos o processo formativo inicial docente. E, conseqüentemente, trazemos o conceito de práxis como fundamental ao estabelecimento de um *modus operandi* que altere essa prática formativa da maneira como tradicionalmente está posta. O que também leva o conceito<sup>46</sup> de práxis à relação com a metodologia ativa e toda a gama de conseqüências que a sua adoção no processo de ensino e aprendizagem traz<sup>47</sup>.

A análise de uma cena de aula problemática ou a ação consciente do sujeito a partir de uma situação-problema e da necessidade de sua resolução é uma possibilidade de se corresponder à junção entre a interpretação da realidade pelo viés de uma teoria e a conseqüente transformação desta realidade pela prática, pelo “trabalho criativo”; a reflexão, o autoquestionamento, a retomada da teoria ao agir nas sessões de AC e nos encontros/aulas mostram o aprofundamento desta ação; um

---

<sup>46</sup> É preciso frisar/esclarecer que no uso do termo “conceito” já está a ideia viva da práxis, ou seja, a compreensão de que o conhecimento se realiza na ação transformadora.

<sup>47</sup> Cf. o quadro 4.

arcabouço teórico – gestos e macropreocupações – que remete à ação por estar alicerçado em sua observação e análise, responde ao desafio mencionado por Konder de verificar os acertos e desacertos da prática e, por isso mesmo, é um válido instrumento para a formação, ao possibilitar a reflexão alicerçada teoricamente. Tudo isso nos remete ao nosso processo formativo, nomeado e considerado prático.

### 3.1.2 A Metodologia Ativa e o Contexto da Atorialidade

A consideração da atorialidade – o estatuto de ser ator – no contexto de formação docente é importante por ser ela “um dos quesitos da constituição do papel do professor que contribui para o sucesso do gerenciamento dos processos de ensino e aprendizagem” (ALMEIDA, 2017, p. 445). Como o que é próprio à atuação profissional do professor, a gestão de uma situação de aula e seu percurso (BRONCKART, 2006), a assunção de seu papel e das atribuições que lhes são próprias são necessárias ao estabelecimento de um contexto de ensino e aprendizagem eficiente ou, em outras palavras, realizador: possibilita que o docente alcance os objetivos almejados e que o aluno construa o seu próprio conhecimento.

O estatuto de ator se relaciona à assunção individual do projeto de agir. Conforme Bronckart (2008), a consideração da ação se dá no agir que envolve dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas no nível individual. Motivos, intenções e capacidades, na consideração dos planos motivacional, da intencionalidade e dos recursos para o agir são atribuições no nível da pessoa em particular. Assim,

No plano interpretativo, utilizamos o termo ator, quando as configurações textuais constroem o actante como sendo a fonte de um processo, dotando-o de capacidades, motivos e intenções; o termo agente quando nenhuma dessas propriedades é atribuída por essas configurações textuais ao actante. (2008. p. 121.)

Portanto, a noção da atorialidade nos remete à subjetividade e, dessa forma, consideramos que o estabelecimento da atorialidade se relaciona à formação docente prática por trazer a ação intencional do sujeito na realização de suas atividades/em seu agir. É nesse sentido que dispositivos de formação ancorados em uma metodologia ativa podem ser propícios ao desenvolvimento dessa atorialidade docente.

Dispositivos alicerçados na ideia de uma Pedagogia Problematizadora, como os utilizados neste percurso formativo, reforçam o estabelecimento das intenções e capacidades para o agir, uma vez que, na medida em que há a colocação de um problema a ser resolvido, os objetivos ou fins – as intenções – bem como os recursos mentais e/ou comportamentais – as capacidades – necessários à resolução do problema tendem a vir à tona pela própria exigência do contexto acional. Os motivos, “as razões de agir interiorizadas por uma pessoa em particular” (BRONCKART, 2008, p. 121), sendo de ordem psíquica, somente podem ser inferidos pela ação em curso do sujeito. Em nossa pesquisa-formação, eles puderam ser “sondados” também pela verbalização da autorreflexão de cada participante nas entrevistas de pesquisa e nas sessões de autoconfrontação.

Atribuímos ao plano motivacional uma significativa importância tanto na consideração do lado das formadoras quanto na dos formandos, nossos professores em formação inicial (PFI). Pois, de um lado, os *determinantes externos*, de origem coletiva, justificam para esta pesquisadora-formadora e também para a formadora responsável pelas disciplinas a razão de ser da organização deste percurso formativo, dos dispositivos didáticos trabalhados, dos objetivos traçados. Esta razão é determinada pela crença na necessidade de se efetivar um ensino de língua portuguesa como língua materna alicerçado em uma perspectiva sociointeracionista de língua(gem), necessidade corroborada pelo discurso institucional, e de colocar o sujeito formando como ator de seu processo de formação, ou seja, propiciar-lhe situações didáticas que exijam dele uma postura ativa diante do objeto de conhecimento.

Pelo lado dos PFIs, os *determinantes internos*, ou as razões de agir interiorizadas, estão atreladas ao sentido que podem atribuir ao processo vivenciado. A exigência da recuperação do já vivido – a experiência prévia em um contexto docente, seja como aluno ou como professor – e da assunção de um papel bem delimitado – o de professor – na análise e resolução de situações-problema e na elaboração e execução de aulas podem contribuir para o desenvolvimento de motivos coerentes aos determinantes externos ou aos motivos impostos pelo contexto formativo vivenciado, que correspondem também às motivações das formadoras.

Essa coerência está no alinhamento entre as demandas postas pelo sistema triádico – educacional, de ensino e didático (NASCIMENTO, 2011) – e o que o próprio

acadêmico/PFI reconhece como sendo pertinente à sua formação, ao seu desenvolvimento.

Essa pretendida coerência ou alinhamento permite que adentremos o terreno das crenças docentes. Porque como “ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores” (RAYMOND; SANTOS, 1995 *apud* PAIVA; PRETTE, 2009, p. 76), as crenças influenciam o processo de ensino e aprendizagem. A esses PFIs está sendo provocada uma postura que eles não tiveram possibilidade de exercitar anteriormente.

A ideia de se estabelecer uma formação praxica em que a presença da subjetividade e a necessidade de o indivíduo se reconhecer como origem da ação também traz, juntamente com a presença autônoma da pessoa em seu processo formativo – em outras palavras, com o estabelecimento de sua atorialidade –, a entrada no repertório de crenças desse sujeito. Suas crenças devem emergir quando a memória é ativada, na exigência da lembrança do já vivenciado e mesmo em todo o processo em que é instado a pensar/a agir como docente. Mas elas não apenas aparecem como podem se alterar, já que surgem relacionadas/confrontadas ao acesso de uma informação teórica. Como essas crenças “influenciam o processo de ensino-aprendizagem ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos” (PAJARES, 1992 *apud* PAIVA; PRETTE, 2009, p. 76), mexer com elas é necessário nesse processo de construção de uma profissionalidade docente, porque é a vivência dessa práxis formativa que poderá transformar ou reconstruir as crenças estabelecidas em outras mais significativas para o ensino da língua portuguesa materna hoje.

Talvez assim, esses professores em formação inicial, quando forem professores já graduados, professores em serviço, tenham mais condições – no sentido de seu recurso competencial para o agir – de concretizar situações didáticas que viabilizem a assunção, por parte de seus alunos, da atorialidade que deveria ser inerente a todos que se colocam na condição de estudantes/aprendizes/buscadores.

Conforme MACHADO, o trabalho do professor é

(...) interacional, no sentido mais pleno do termo, pois a interação é de natureza multidimensional e de mão dupla, pois, ao agir sobre o meio com a utilização de instrumentos (materiais ou simbólicos), o trabalhador transforma

esse meio e esses instrumentos, mas, ao mesmo tempo, é por eles transformado (...) (2007, p. 91)

Entendemos que a atorialidade em uma concepção de ensino alicerçada em metodologias ativas, como vimos aqui discutindo/considerando, corrobora a complexidade do trabalho docente, em que este aspecto *interacional* se relaciona ao *interpessoal* e o caminho de mão dupla – transformador dos meios/instrumentos e do próprio sujeito – se realiza nas escolhas do professor mas também nas do aluno, que se relaciona aos meios e instrumentos possibilitados pelo professor e, nessa relação, pode se transformar: construir/ampliar/reformular o seu conhecimento. Ambos – professor e aluno – podem e precisam ser sujeitos de seu próprio processo, o ensino e a aprendizagem/o ensino-aprendizagem, assumindo a atorialidade compatível a cada um.

### 3.2 OS DISPOSITIVOS DIDÁTICOS DE FORMAÇÃO

Neste tópico, discorreremos sobre os dispositivos didáticos trabalhados no percurso formativo acompanhado nesta pesquisa:

- o procedimento de Instrução ao Sósia (IaS), nomeado como Instrução ao Substituto, trabalhado de maneira adaptada na Entrevista de Pesquisa realizada no início e ao término do primeiro semestre letivo;
- o estudo dirigido (ED);
- a análise de cenas de aula, na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I;
- a microaula/regência;
- as sessões de autoconfrontação (AC), realizadas nas disciplinas de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.

Esses dispositivos serão discutidos aqui conceitualmente, ou seja, apresentados em sua relação com a possibilidade de uma aprendizagem ativa na instauração de um contexto de formação inicial docente prático.

Para o estudo dirigido e a análise de cenas de aula também apresentaremos excertos de nosso *corpus* para referendar a discussão teórica. Posteriormente, no

capítulo 4, os demais dispositivos – adaptação da IaS, microaula e sessões de AC – serão apresentados em sua relação com o contexto da pesquisa.

### 3.2.1 O Estudo Dirigido Materializado pelos Gestos Didáticos

O Estudo Dirigido é “o ato de estudar sob a orientação e a diretividade do professor” e, como estratégia de ensino, trabalha predominantemente com a identificação, obtenção e organização de dados, busca de suposições e aplicação de fatos e princípios a novas situações (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 84). Constituído de questões abertas em um quantitativo que variava de quatro a oito questões, os quatro estudos dirigidos, baseados cada um em um texto teórico específico<sup>48</sup>, visavam levar os acadêmicos: i) à leitura integral dos textos teóricos; ii) à organização e apreensão das informações e iii) à reflexão sobre o conteúdo que pode viabilizar o aprendizado.

Gênero textual<sup>49</sup> alicerçado em uma atividade educacional, o estudo dirigido adquire estatuto de fonte da ação na atividade das formadoras, concretizando prioritariamente os gestos didáticos de formulação de tarefa e o de regulação. Nesse sentido, torna-se elemento constitutivo para a ação que viabiliza o gênero da atividade profissional, uma vez que ele concretiza a realização da ação sobre o texto teórico (leitura e entendimento) que seria realizada na aula presencial.

No contexto desta pesquisa-formação<sup>50</sup>, na instauração do trabalho remoto de emergência devido à pandemia de Covid 19, a disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I sofreu adaptações para viabilizar o cumprimento dos objetivos e programa previstos no seu plano de ensino. Uma das atividades incluídas em substituição à discussão oral em sala foi o Estudo Dirigido (ED), dispositivo didático

---

<sup>48</sup> Os textos que serviram de base a cada estudo dirigido, na ordem em que foram trabalhados são: Nascimento (2011); Nascimento, Brun e Mafra (2017); Nascimento e Brun (2017); e Barros e Gonçalves (2017).

<sup>49</sup> Conforme Marcuschi (2008, p. 155), por gêneros textuais denominamos “os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (...) são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (...) os gêneros são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas.”. E ainda de acordo com os postulados do ISD, “na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso” (BRONCKART, 1999, p. 75, grifo do autor).

<sup>50</sup> Cf. capítulo 4.

que ao mesmo tempo em que instaurava uma tarefa para o acadêmico possibilitava às professoras formadoras a regulação da aprendizagem.

No enquadramento da disciplina em um contexto de ensino remoto e, conseqüentemente, à distância, a aula transforma-se em *webaula* e a atividade educacional vai se realizando por outros meios, como, por exemplo, a mediação do gênero ED para a concretização das ações e da aprendizagem dos acadêmicos/PFIs. Na perspectiva deles, o estudo dirigido torna-se instrumento de mediação entre o texto teórico, que traz as informações que devem ser apreendidas, e a aprendizagem, expressa discursivamente.

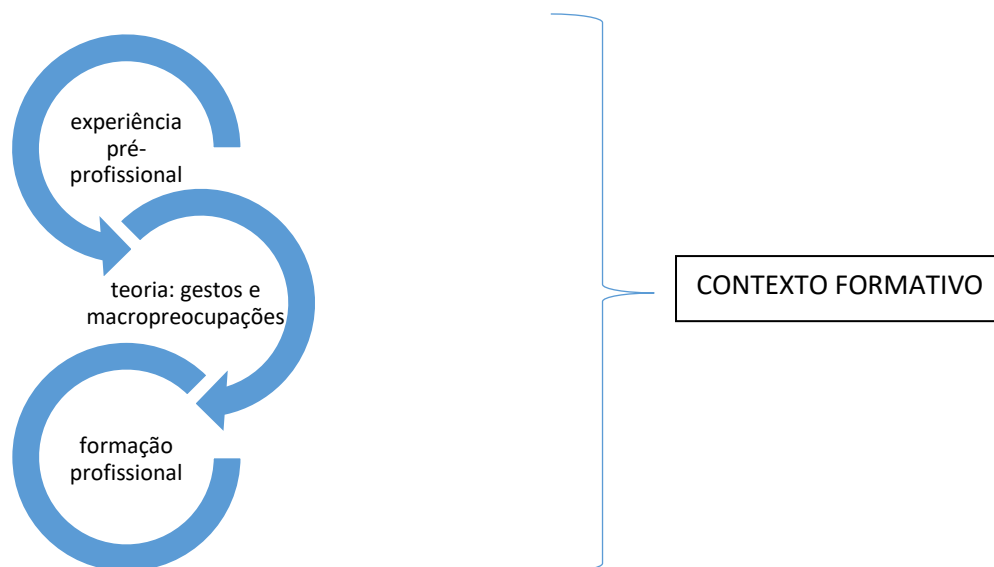
O dispositivo didático do ED – assim como os demais dispositivos trabalhados nesta pesquisa-formação – funciona como mecanismo para a realização da transposição didática (TD). A dupla semiotização do objeto de ensino, inerente ao contexto de instauração da TD, ancorada na articulação entre o saber de referência, as demandas sociais de ensino-aprendizagem e as possibilidades do sujeito em processo de formação (NASCIMENTO, 2015), pode ser pensada, em um contexto formativo de apropriação dos gestos didáticos e das macropreocupações da agenda docente. Isso pela articulação entre a experiência prévia docente, externa ao processo de formação, revivida/analísada pela teoria, e o objeto de ensino, que pode vir a se tornar aprendido na ressignificação da experiência prévia – pré-profissional – trazida pelo sujeito em formação, esta interna ao processo formativo, uma vez que se concretiza nele.

Pela peculiaridade desse objeto<sup>51</sup>, temos a transposição didática instaurada em um nível além da especificidade do objeto de ensino, a transposição didática da própria prática profissional (PEREIRA, 2021), uma vez que a experiência pré-profissional se torna material para a construção da formação profissional, com a intermediação da teoria (em nosso caso, a tipologia dos gestos didáticos e as macropreocupações)

---

<sup>51</sup> Reforçamos o entendimento de que tanto a tipologia dos gestos didáticos quanto a multiagenda do trabalho docente, na qual se inserem as macropreocupações, possuem um caráter não-normativo, ou seja, não se constituem como um conjunto de regras a serem seguidas ou como “receitas” para a prática docente ideal, mas sim como constituídos pela análise efetiva de práticas docentes. É a formação docente ancorada em uma prática teoricamente forte e amparada por uma postura reflexiva sobre a prática que pode viabilizar um processo formativo mais eficiente, uma formação *práxica* de fato.

**Figura 5:** A Transposição Didática da Prática Profissional docente



**Fonte:** a própria autora (PEREIRA, 2021).

Essa transposição didática da prática profissional (TDPP) se alicerça na ativação da memória e/ou na ficcionalização, de um lado, e, de outro lado, na representação do agir docente, seja o vivenciado ou o inventado, manifestado discursivamente na resposta apresentada pelos acadêmicos, professores em formação inicial. As macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e a tipologia dos gestos didáticos, os objetos ensinados, são necessariamente contextualizados pela formulação da tarefa do estudo dirigido – e também pela análise das cenas de aula –, que traz à tona, pela explicitação das representações desses acadêmicos sobre a docência, suas vivências anteriores e possíveis crenças construídas a partir delas.

Na sequência, teceremos considerações a partir da análise das respostas às questões mais pertinentes de cada ED trabalhado do ponto de vista da instauração da aprendizagem ativa, tal como estamos considerando. As respostas consideradas são dos participantes da pesquisa, denominados PFI1, que possui experiência prévia docente, e PFI2, que não possui experiência docente anterior ao período em que os dados foram gerados.

O ED 1, baseado no artigo de Elvira Lopes Nascimento (2011), “A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores

aos gestos didáticos específicos”, apresentava sete questões<sup>52</sup>, das quais será analisada a questão 3, cujo enunciado/consigna é:

“Pense em uma situação de aula (relembre uma situação que vivenciou – seja como professor ou como aluno) e apresente um exemplo para cada um dos sete gestos didáticos fundadores apresentados.”

visava apreender o nível de entendimento do PFI acerca da tipologia dos gestos didáticos fundadores. Ao exigir-se a ativação da memória esperava-se que os acadêmicos não entrassem em um automatismo operatório, usando meramente de uma ação de cópia (MARCUSCHI, 1996), mas usassem de uma consciência refletida e intencional ao agir no ED, de modo que compreendessem que o referencial teórico em questão se baseia no agir docente para possibilitar reflexão sobre ele e não a sua normatização, e que reconhecessem que a sua própria vivência pode ser base para a compreensão da teoria.

Conforme o esperado, a PFI1, que já atua como professora, utilizou de suas próprias experiências profissionais em suas respostas, apresentou como exemplo para cada gesto uma parte de uma mesma situação didática em que determinado conteúdo foi abordado, de modo a estabelecer uma sequência<sup>53</sup>.

PFI1: “Presentificação: imagem de uma mesa de café da manhã, analisar o que os alunos gostam ou não de comer e tomar no café; Elementarização: “em espanhol o uso desse verbo gostar é bem diferente”; Formulação de tarefas: “e em espanhol, vocês já escutaram como eles falam do que gostam ou não?”, abrir espaço para as respostas dos alunos; Materialização: quadro com uso do verbo *gustar* em espanhol, com exemplos; Apelo a memória: “que coisas vocês disseram que gostam no café da manhã (retomar a imagem da presentificação)?”, “como vocês diriam em espanhol?”; Regulação e Institucionalização (simultâneas neste exemplo): prática de conversação entre os alunos que precisam chegar a um acordo sobre o que pedir em uma cafeteria de algum país latino, professor é o garçom que vai anotar os pedidos de todos, enquanto analisa as dificuldades que podem surgir no uso do verbo.”

Em relação ao acadêmico sem experiência docente, o PFI2 traz em sua resposta uma experiência vivenciada como aluno, provavelmente de Ensino Médio, já

<sup>52</sup> As questões que compuseram integralmente cada estudo dirigido estão no Apêndice A.

<sup>53</sup> Adotamos a transcrição grafemática dos discursos escritos dos participantes da pesquisa, ou seja, discurso retratado na íntegra, sem alterações de cunho indicativo.

que recupera uma aula sobre “redações nota 1000”, o que nos remete ao contexto do Exame Nacional do Ensino Médio.

Ele traz em sua resposta o recorte de uma atividade amparada por um ensino tradicional de língua, ou seja, temos o texto considerado em sua estrutura e não uma ação de linguagem vivenciada em uma situação didática que propiciasse o desenvolvimento de práticas de linguagem. Em sua resposta, o PFI2 não faz comentário ou tece uma crítica demonstrando a consciência de contrapor o que vivenciou ao que poderia ser feito conforme uma outra concepção de ensino de língua e mesmo de aprendizagem. Vale ressaltar o equívoco que ele comete ao considerar dissertação argumentativa como gênero textual, na descrição do gesto de regulação.

Resposta: A situação é referente as aulas de LP, com o conteúdo redação dissertativa-argumentativa.

Presentificação – A professora trouxe para a turma vários exemplos de redações nota 1000 impressas e retiradas de um site que fez um compilado destas redações e leu algumas redações para a turma.

Elementarização – Conversamos sobre as partes que constituem o gênero e vimos um pouco sobre o que era a introdução o desenvolvimento e a conclusão.

Formulação de tarefas – A professora deu um tema para nós e pediu para que disséssemos a nossa opinião sobre aquilo.

Materialização – A professora entregou para os alunos as redações que havia imprimido da internet, mas isso aconteceu porque eu havia pedido para ver algumas daquelas redações.

Apelo à memória – Não fizemos uma relação com objetos já trabalhados, nem com a professora, nem com os anos anteriores da matéria de LP.

Regulação – Acredito que a regulamentação ocorreu por meio das correções da primeira redação que escrevemos, para aquela professora, pois eu já havia escrito esse gênero anteriormente.

Institucionalização – me parece ter ocorrido a Institucionalização, quando a professora repetiu as etapas e elementos necessários para a escrita de uma boa redação.

O *gesto de ativação da memória* lançado mão pelas formadoras na tarefa formulada do ED propicia que ao agir sobre o objeto, os acadêmicos, considerados professores em formação inicial, se instaurem como sujeitos mais autônomos que precisam utilizar-se de suas próprias experiências para realizar a tarefa.<sup>54</sup> Essa autonomia considera o mundo subjetivo de cada acadêmico (HABERMAS, 2013), lugar das suas experiências pessoais, na construção do conhecimento que se espera dele. Essa construção passa, nessa atividade, pela relação estabelecida entre as

---

<sup>54</sup> Organizada essencialmente na plataforma *moodle*, devido ao contexto de ensino remoto de emergência instaurado, foram disponibilizados fóruns de discussão para cada estudo dirigido trabalhado, de modo que os acadêmicos puderam expressar suas dúvidas e tecer comentários sobre os textos teóricos lidos.

informações teóricas acerca dos gestos didáticos e a representação que cada acadêmico faz de sua vivência anterior – como aluno ou professor –, de modo que se estabelece uma contextualização da experiência pré-profissional que é ressignificada pela necessidade de sua representação agora alicerçada na organização dos gestos didáticos.

Embora o ED funcione como instrumento de mediação, o próprio sujeito e seu mundo subjetivo também estão nessa função, uma vez que a sua vivência pode ser base para a compreensão de uma informação teórica nova, que precisa ser apreendida, de modo que a ação sobre o objeto, necessária à aprendizagem (VIGOTSKY, 2003), é instada a se concretizar na junção da experiência vivida com a informação nova acessada.

Como um instrumento semiótico, o estudo dirigido pode propiciar o desenvolvimento da capacidade docente, uma vez que a ativação da memória pode construir novas funções psíquicas “exatamente concebidas como transformações dos próprios processos psíquicos pela integração desses novos instrumentos” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 119). Assim, a lembrança, seja em uma experiência vivida como professor ou como aluno, transforma-se em uma ferramenta psicológica para a apreensão do gesto didático que caracteriza o agir docente.

E assim, também, a experiência pré-profissional é efetivamente considerada na prática formativa e o processo de socialização se constitui, não pela presença do professor em formação inicial na sala de aula de um professor experiente, mas pela presentificação de uma experiência docente vivida, como professor ou como aluno, e sua atualização na retomada de seu entendimento pelo crivo de um aspecto teórico em um processo de formação. Olhar para a ação docente vivida e analisá-la pelos gestos didáticos implementados pode ser um meio para possibilitar o entendimento de cada gesto fundador (conforme AEBY-DAGÉ; DOLZ, 2008) e a conscientização desses gestos quando da atuação docente do acadêmico.

O outro referencial teórico trabalhado pelo dispositivo didático do estudo dirigido foi abordado no segundo ED, que focalizou o artigo “O agir docente para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado”, de Elvira Lopes Nascimento, Edna Pagliari Brun e Gabriela Martins Mafra (2017), no qual discutiremos a questão

2, que traz como objeto de aprendizagem as macropreocupações da multiagenda do trabalho docente:

“Apresente uma situação de aula (descreva um momento de uma aula, inventado ou que você tenha vivenciado) para cada uma das quatro macropreocupações da agenda profissional docente. Ou seja, serão quatro situações/cenas que terão, cada uma, uma macropreocupação predominante.”

Nessa questão, além da ativação da memória, também a ficcionalização se instaura como possibilidade para a construção da aprendizagem. O processo de ficcionalização, ou seja, levar o acadêmico em formação inicial a colocar-se no papel social e no lugar social de um professor (BUNZEN, 2018) é importante para o processo de construção dos saberes profissionais na formação e também para o processo de avaliação, seja a autoavaliação possibilitada ao acadêmico ao regular a situação profissional que deve vivenciar pelo conhecimento apreendido até aquele momento; seja a compreensão, pelo formador, dos conhecimentos de fato construídos pelo PFI e explicitados no seu agir docente. O agir docente, do qual a aula faz parte, como uma atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização, “uma representação puramente interna, cognitiva, da situação de interação social” (SCHNEUWLY, 2004b, p. 122). É nesse sentido que a atividade de ficcionalização pode colaborar para o desenvolvimento da capacidade docente. Voltaremos a ela no tópico a seguir, quando analisaremos o dispositivo didático das cenas de aula.

A PFI1, com experiência docente, explicitamente traz em sua resposta uma situação didática vivenciada por ela como docente, também apresentando reflexões relacionadas ao agir já realizado, sinalizando sua autoria sobre o dizer, marcada pela 1ª pessoa “eu”, e sua atorialidade enquanto docente.

Com relação à tessitura, lembro de um curso de leitura de texto científico em espanhol, quando passamos para o tópico “artigo científico”, logo após termos estudado “resumo”. Nesse momento foi essencial lembrar os elementos conectores do discurso, bem como a diferença entre artigos definidos e pronomes complemento, para expandir a compreensão de texto em um texto maior, diferentes tipos (resumo e artigo) de um mesmo gênero, nos quais um mais simples foi retomado para introdução de um mais complexo. Já a macropreocupação de atmosfera acho que aparece a todo momento na sala de aula, pois um professor atento deve saber como mediar a interação entre os alunos na sala, para que aqueles mais desenvolvidos não se destaquem todo o tempo, abrindo espaço para alunos mais tímidos. Lembro de uma situação em que descobri, através de uma atividade escrita, que um de meus alunos demonstrava muito conhecimento do espanhol,

embora fosse mais tímido para falar, passei, a partir daí, a solicitar sua participação de forma mais efetiva, lendo trechos maiores e chamando-o mais no momento de produção oral, para que desenvolvesse a mesma habilidade que demonstrava na produção escrita, oralizando mais, o que se mostrou extremamente positivo. A pilotagem me parece extremamente relacionada com o aproveitamento da aula como um todo, desde o planejamento, onde o professor deve calcular o tempo de cada atividade, até o momento da aula, onde, por exemplo, uma atividade pode render mais do que ele tinha imaginado, e por isso o professor deve ter pilotagem suficiente para aproveitar a interação dos alunos com o objeto/atividade, estendendo e ampliando essa atividade, sem “cortar” a atividade porque o tempo programado para ela já chegou ao seu limite. Por fim, a ancoragem são as conexões/ligações entre as tarefas e objetos que o professor realiza durante todo o processo de ensino/aprendizagem, por exemplo, para trabalhar advérbios de lugar e localizadores em espanhol, eu utilizo uma imagem de uma festa com pessoas na frente da mesa, ao fundo da sala, no canto, perto da porta, etc. para começar a apresentar a situação eu incentivo os alunos a utilizarem outros conhecimentos, como descrição física, vocabulário de peças de roupa, verbos utilizados na descrição (llevar, ser, tener, etc) e suas diferentes funções. Eu demonstro e relembro meus alunos do que eles já sabem, eu anoro seus conhecimentos, mediando a internalização da língua estrangeira como um todo.

O PFI2, sem experiência docente, relaciona desde o começo a resposta com a sua experiência como aluno, seja da Educação Básica, seja da Universidade. Mas a maneira como ele descreve cada situação se caracteriza como uma exemplificação travestida de instrução explicativa, como se fosse um “modo de fazer”. Essa opção de verbalizar o seu entendimento demonstra a apropriação ou a tentativa de apropriação da informação teórica pela assunção do papel de professor, uma estratégia importante de ser considerada e proporcionada ao sujeito em formação.

**Resposta:** Cena de aula – Tessitura: Diversas vezes meus professores, tanto da escola como da universidade fizeram uso da *tessitura*, principalmente quando estávamos iniciando o ano letivo ou um bimestre/semestre novo ou conteúdo.

Um exemplo básico, quando o professor está dando aula sobre a formação de palavras, ele pode muito bem fazer uma retomada sobre o conteúdo classe de palavras, para que os alunos relembrem o que é um substantivo, advérbio, adjetivo etc., para depois começar a apresentar para os alunos os prefixos, infixos e sufixos que existem na língua e que ajudam a criar novas palavras e ainda transformar um substantivo em um adjetivo, ou seja como ocorre a mudança de classe de uma ou várias palavras.

Cena de aula – Atmosfera: Sobre a atmosfera, é muito importante que o professor a desenvolva de forma eficaz dentro de sala de aula, pois ela o ajudará em diversos momentos e atividades que envolvam ou peçam dos alunos a interação e ainda a fala, expressão de opinião etc. Então, um momento, na verdade vários momentos, que me levam muito a essa construção da atmosfera pelo professor, foram as vezes que os professores da escola, logo no início do ano, passavam para os alunos as regras/combinados que deveríamos seguir, como 1 respeitar o colega e suas opiniões, 2 fazer silêncio e escutar quando o professor ou outro colega esta falando, 3 não excluir o colega, entre outros.

Cena de aula – Pilotagem: Um exemplo de momento de aula em que o professor realiza a pilotagem, é quando ele pergunta para a classe se há dúvidas sobre o que ele explicou, é também quando ele anda pela sala de

aula conferindo se seus alunos estão estudando/ respondendo as atividades, é quando ele delimita o tempo para que algo seja feito (nas aulas de espanhol temos muito isso).

Cena de aula – Ancoragem: A ancoragem, pode ser exemplificada nas formas e/ou maneiras com que o professor ensina/media o seu conhecimento e ainda o conteúdo com o aluno, em seu processo de aprendizagem. Imaginemos um professor que está alfabetizando crianças, muito provavelmente ele irá fazer uso de figuras, objetos e outros recursos para ensinar seus alunos, um professor que está ensinando um conteúdo gramatical ou as características de um gênero textual fará uso da possibilidade de dividir/segmentar o conteúdo, ou as características do gênero, para então ensinar e no fim ter algo completo.

Ainda considerando o Estudo dirigido 2 trabalhado, a terceira questão dava continuidade a ora apresentada:

A partir da situação de aula descrita por você, embasada em cada macropreocupação da multiagenda docente, observe, considerando a relação dos gestos didáticos fundadores apresentada na página 437, os gestos que implementados. Para cada situação/cena, especifique-os e explique a sua relação com a macropreocupação de base.

A PFI1 prossegue a sua análise ancorada no que foi apresentado anteriormente, ou seja, um relato de sua experiência vivida como professora, relacionando satisfatoriamente os gestos didáticos que compuseram os momentos da aula:

A presentificação foi utilizada quando apresentei um artigo científico real para que os alunos o analisassem (um objeto social de referência que passará por um processo de didatização através da análise dos alunos, com a mediação do professor). A delimitação surge no mesmo exemplo, pois eu demonstro elementos gramaticais no texto, que facilitam a sua interpretação, duas delimitações, o uso de elementos gramaticais e sua função, e a interpretação/compreensão do texto como um todo, para posterior reflexão crítica sobre o mesmo (eu separo em partes aproveitáveis de diferentes formas, o mesmo objeto de ensino). Formulação de tarefas é um gesto utilizado na mesma aula, pois pedi a meus alunos que circulassem em vermelho o que eles entendiam como artigo definido (la, las, lo, los) e de azul o que entendiam por pronomes complemento (la, las, lo, los), para que depois analisássemos juntos em que local do texto aparecia, associados a que outros elementos (verbos, substantivos, etc.). A criação do dispositivo didático foi realizada quando selecionei diversos artigos científicos reais, das mais variadas áreas de conhecimento para essa aula, pois transformei um objeto social em objeto de ensino. Os meus gestos específicos nessa atividade foram projetar o texto em PDF na lousa e marcar com cores diferentes os elementos diferentes, traçar linhas que relacionassem os elementos na sua construção de sentido, levantar dúvidas em meus alunos, deixar que eles fizessem as conexões, regular e avaliar oralmente (negando ou confirmando) as relações que eles fizeram, ao mesmo tempo em que escrevia e mostrava essa relações no texto projetado. Aqui observo a regulação, tanto interna quanto externa, pois enquanto trabalhávamos todos juntos na análise, também as dúvidas e relações individuais foram levantadas, inclusive com a ajuda de seus pares, tendo em vista que eles poderiam levantar e ajudar seus colegas, demonstrando as relações dos

elementos do texto. A utilização de memória aparece de forma evidente na atividade de apresentação do conteúdo de localizadores e advérbios de lugar, mas também na análise do “artigo científico”, pois os elementos artigos definidos e pronomes complemento já haviam sido analisados em “resumo”, numa espiral de interação, com momentos crescentes de complexidade do objeto de conhecimento. Se eu estabeleço conexões entre os textos científicos que meus alunos leram em suas graduações, para trabalhos de pesquisa, e os artigos científicos que estamos analisando no curso de leitura de textos científicos, eu institucionalizo esse saber que estamos trabalhando, eu generalizo o objeto de conhecimento, mostrado como o que eles aprendem na aula, faz parte do contexto no meio acadêmico de cada um, estabelecendo o valor social do conteúdo trabalhado em sala de aula, esse é o gesto de institucionalização. Eu acredito que as quatro macropreocupações permeiam todos os gestos, não as vejo como momentos separados, em cada um dos gestos, elas me parecem ocorrer de forma simultânea, tanto no planejamento da atividade quanto em sua execução. Em alguns momentos umas podem parecer mais evidentes do que outras, mas a relação entre elas é que constrói a prática em si.

O PFI2, de maneira diferente, segue em sua resposta apresentando a análise a partir do agir do outro, do professor por ele observado.

**Resposta:** Na Tessitura, pode-se observar uma realização da atividade do professor com a Utilização da memória, que é um gesto didático fundador que aciona a memória dos alunos, sobre os conhecimentos que já possuem e que serviram para a compreensão de novas lições e conteúdos.

A Atmosfera, tanto em sua definição teórica como no exemplo que descrevi na questão anterior, parece aproximar-se mais da Institucionalização, pelo fato de que em relação a Atmosfera, o professor tende a ter falas mais amplas, gerais, que por consequência atingem a todos e que instruem a todos ao modo que devem agir em situações específicas, como a que exemplifiquei anteriormente.

A Pilotagem, pode ser comparada a Regulação, gesto que permite que o professor verifique o nível de aprendizagem de seus alunos e ainda o sucesso ou possível fracasso de suas metodologias e planos.

A Ancoragem, pode ser comparada com a Criação de dispositivos didáticos, pelo fato de que, por vezes o professor precisará recorrer a suportes e ferramentas (amplas) para conseguir ensinar um conteúdo e ainda solicitar a realização de uma atividade. Ademais, a ancoragem tem a ver com o modo como o professor age diante de tais escolhas e mobilizações desses suportes.

Consideramos, pelo exposto, que o ED pode servir ao estabelecimento de uma aprendizagem ativa, ou seja, que coloque o formando como ator de seu processo de aprendizagem ao colocar em relevância a sua subjetividade, por meio da consideração de suas experiências prévias e da necessidade de relacioná-las à teoria estudada.

### 3.2.2 A Análise de Cenas de Aula

O outro dispositivo didático utilizado em nossa pesquisa-formação, especificamente durante a disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I,

foi a análise de cenas de aula. Diferente da atividade de estudo dirigido, o relatório de análise de cenas de aula já estava previsto no plano de ensino da disciplina como atividade avaliativa. Das quatro cenas apresentadas para a elaboração dos quatro relatórios, duas cenas serão discutidas aqui.<sup>55</sup>

Essa atividade consistia em apresentar uma cena de aula, uma situação conflitiva vivenciada em sala de aula, ou seja, uma situação-problema, para que o acadêmico a analisasse segundo o aporte teórico da multiagenda das macropreocupações do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos, e apresentasse uma opção de agir docente para resolver o conflito. Essa atividade didática ancora-se em dois pressupostos: i) no entendimento de que uma prática formativa eficiente pode se beneficiar de uma abordagem metodológica ativa, na qual se insere a necessidade de se apresentar situações-problema e de levar o sujeito a agir por meio de um conflito; e ii) na ficcionalização como uma estratégia eficiente para o desenvolvimento da capacidade docente na formação inicial.

O trabalho com as cenas de aula foi composto por quatro relatórios avaliativos constituídos, por sua vez, de três questões que, do ponto de vista do gesto didático de regulação instaurado pelas formadoras, visavam mensurar o entendimento teórico do PFI acerca das macropreocupações e dos gestos didáticos e a sua apreensão de como conduzir o trabalho com as práticas de linguagem em uma perspectiva sociodiscursiva de trabalho pedagógico com a língua (BNCC, 2018; ANTUNES, 2003) e, do ponto de vista dos PFIs, serviriam de mediadoras para o estabelecimento da relação entre a teoria da qual se esperava que se apropriassem e o entendimento de como efetivar a prática – o agir docente/o saber-fazer docente.

Esse contexto formativo prático<sup>56</sup> articula os saberes provenientes da formação escolar anterior e/ou da experiência na profissão com os saberes provenientes da formação profissional (TARDIF, 2002). Essa articulação nos possibilita considerar o professor em sua própria formação, de modo que “seus saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (BERBEL,

---

<sup>55</sup> As cenas e as orientações para a realização dos quatro relatórios estão no Apêndice B.

<sup>56</sup> *Prático* porque articula uma teoria advinda da observação e análise da prática e porque considera a experiência pré-profissional, prática, fundamental à compreensão/assimilação da teoria nova.

2007, p. 127), e exercitar, no caso da análise das cenas de aula, a mobilização/a construção/a apreensão de saberes a partir de problemas advindos da prática.

Tanto na análise das situações-problema quanto na atividade que exigia a ativação da memória, a consideração de uma experiência prévia para a formulação da resposta colaboram para a ação inerente ao percurso do aprendizado: o sujeito age sobre o objeto que deve conhecer ao mesmo tempo em que pode se perceber como “origem da própria ação” (BERBEL, 2011, p. 28), uma vez que é o seu conhecimento adquirido até este ponto de sua formação e a sua experiência prévia docente, como aluno ou como professor, que possibilitarão o seu agir, expresso discursivamente. Essa articulação entre o vivido no contexto formativo com o vivido em um espaço-tempo pré-profissional, conforme já abordado anteriormente a respeito da TDPP, pode alavancar a autonomia do aluno, na medida em que possibilita a sua inserção na teoria por elementos novos e únicos trazidos de sua própria vivência/experiência.

A análise de uma cena de aula, ao mesmo tempo em que se constitui como uma situação problema e exige a resolução do conflito instaurado, também pode possibilitar que a necessidade de se colocar no lugar do outro, característica do processo de ficcionalização, intensifique ou torne mais significativa a necessidade de apropriação de conceitos e a construção de significações. Ao possibilitar uma autorrepresentação em um cenário de ação docente, o acadêmico apresenta o seu recorte da atividade social docente e explicita não apenas a sua representação dessa atividade, como também “a representação de si que será mobilizada por ele na realização de sua ação” (SILVA, 2013, p. 33). A expressão dos parâmetros dos mundos social e subjetivo explicitados demonstram como esses professores em formação inicial estão representando as regras e normas que validam a atividade docente.

Assim, se considerarmos o mundo socio-subjetivo, ancorado nas percepções sociais e de si mesmo quando avalia e/ou projeta o seu agir sobre o mundo – do acadêmico, ou, como preferimos denominar, do professor em formação inicial – a ficcionalização na formação docente ajuda a explicitar as representações internalizadas do professor em formação acerca dos sujeitos e de suas ações na atividade aula e a possibilitar que, a partir da interação com uma nova maneira de se

olhar proporcionada pela teoria, uma nova representação possa ser elaborada, com a possibilidade de ressignificar as crenças docentes já estabelecidas:

Esse conflito de representações ocorre no processo de busca pela apropriação de conceitos e construção de significações, e é parte constitutiva das práticas sociais, pois possibilita que os indivíduos formem suas identidades e ressignifiquem suas representações sociais. (FRANCESCON, 2019, p. 28)

Isso também reforça o entendimento da TDPP, uma vez que o deslocamento dos saberes, de um contexto a outro, implica a necessidade da ficcionalização. Como, segundo Schneuwly (2004b, p. 122), referindo-se ao contexto de sala de aula, “toda atividade de linguagem complexa supõe uma ficcionalização”, o contexto formativo docente que considere que o ensino dos gestos didáticos e das macropreocupações os tornam instrumentos para o aprimoramento da formação profissional docente, considera necessária a ficcionalização do agir docente, no sentido de torná-la uma “representação interna, cognitiva, da situação de interação social” para a apreensão desse agir docente em um viés mais crítico, embasado teoricamente.

As questões que compuseram o relatório de análise são expressas a seguir:

Coloquem-se no lugar do professor e, após reflexão e discussão da cena descrita, em duplas, elaborem um registro por escrito, conforme solicitado:

- (1) Identifiquem, justificando, qual(is) macropreocupação(ões) da multiagenda do trabalho docente sobressai(aem) a partir da cena.
- (2) Apresentem uma solução para o problema enfrentado pelo professor, relatando, passo a passo, a atuação do docente em sala de aula. (Descrevam a aula ou a situação didática pensada pela dupla – ainda que seja parte de uma aula).
- (3) Analisem o que descreveram em (2) e:
  - (a) identifiquem os gestos didáticos fundadores que, necessariamente, aparecem concretizados no agir docente; e
  - (b) apontem os gestos didáticos específicos que esse professor poderia implementar ao realizar a situação didática pensada por vocês.

A primeira cena de aula apresentada incidia sobre um problema de relacionamento interpessoal entre os alunos, cujo mote era a variação linguística.

#### Cena 1

Não fazia nem um mês, que havia chegado, naquela turma do 7º ano C, um aluno novo, gaúcho. E na semana anterior, tinha saído até briga,

porque ele não gostou de uma piadinha que um colega fez imitando o seu jeito de falar... A situação já estava ficando crítica entre os meninos.

O que o professor de Língua Portuguesa pode fazer para intervir nessa situação conflitiva?

A PF11 e o PF12<sup>57</sup> identificaram a macropreocupação da *atmosfera* como sendo a sobressalente. A cena de aula apresentada incidia sobre o *relacionamento interpessoal* (NASCIMENTO, 2000) entre os alunos e de como esse relacionamento fora abalado em decorrência do preconceito linguístico expresso por alguns alunos em relação a um outro de uma região geográfica diversa, caracterizando uma falta de conhecimento da turma acerca da variação linguística. Nesse sentido, esperava-se que os PFIs identificassem o conteúdo temático ou o objeto de ensino necessário de ser focalizado para que o professor realizasse uma intervenção que pudesse contribuir para solucionar o problema. Além dessa identificação, esperava-se igualmente que a variação linguística fosse abordada como um objeto de ensino em uma situação didática que concebesse a língua em uma perspectiva discursiva, o que, conseqüentemente, leva à necessidade de se trabalhar com o texto, nos mais diversos gêneros textuais.

A dupla – PF11 e PF12 – traz a proposta de “um trabalho com apresentação de vídeos de *youtubers* que sejam de diferentes regiões do Brasil, cada um com sua variação linguística”, relacionando esse trabalho aos gestos fundadores primários da presentificação, pela apresentação dos vídeos na sua plataforma, e da elementarização, “quando o professor delimita que o interesse da atividade nos vídeos está na forma como fala cada *youtuber* e o conceito de variação e preconceito linguístico”. A essa organização elementar, os acadêmicos relacionam os demais gestos didáticos de formulação de tarefas, materialização, regulação, institucionalização e o apelo à memória, este relacionado especificamente à ação de fazer com que “os alunos pensem ou pesquisem os diferentes substantivos regionais que possam conhecer ou lembrar”. Em relação aos gestos específicos, destacam primordialmente a integração oral por meio de perguntas ressaltando a necessidade de o professor realizar “tentativas de integração do aluno vítima de bullying ao longo

---

<sup>57</sup> Como o relatório de análise das cenas de aula foi elaborado em dupla, coincidentemente a PF11 e o PF12 se juntaram, sendo as suas respostas, portanto, fruto de um trabalho coletivo (em dupla).

do processo, via oral; regulação do processo de entendimento de que o que estavam fazendo com esse aluno era uma forma de preconceito, através de questionamento orais”. Essa proposta de intervenção didática e a sua análise demonstra que houve uma apropriação por parte desses PFIs de um agir didático que considere o trabalho com a língua em uma perspectiva sociointeracionista, bem como uma apreensão dos gestos didáticos implementados no agir profissional docente.

A segunda cena de aula apresentada focava mais a ação docente em sua prática pedagógica, destacando o trabalho com um determinado elemento linguístico, o verbo.

### Cena 2

Foi a primeira aula da professora substituta no 7º ano A. Ela sabia que daria continuidade às atividades que já estavam sendo desenvolvidas, mas como foi ruim sua primeira aula! Os alunos não prestaram muita atenção e ela saiu da sala com aquela sensação de que tudo fora sem sentido... Também pudera, mandar os alunos ir ao quadro conjugar os verbos irregulares, simplesmente em uma atividade de conjugar por conjugar, não era mesmo interessante. Mas ela sabe que precisa trabalhar verbos com os alunos.

O que a professora pode fazer para trabalhar esse conteúdo de forma mais significativa?

Como já abordado, as macropreocupações coexistem no agir docente, mas é possível hierarquizá-las conforme o foco da ação do professor (BUCHETON; SOULÉ, 2009). Na cena 2, focaliza-se a abordagem de um elemento linguístico – o verbo – e critica-se a situação didática pensada pela professora. Ao negar que as escolhas da professora sejam significativas, esperava-se que os acadêmicos reconhecessem que distantes de um tratamento enunciativo/discursivo da língua não se faz um trabalho de ensino de língua significativo/eficaz, que é preciso considerar as práticas de uso/sociais de linguagem para ancorar o trabalho de ensino. Nesse sentido, esperava-se o reconhecimento da prática de análise linguística para nortear a elaboração de uma situação didática que tivesse por objetivo focalizar significativamente um elemento linguístico. Incidindo sobre a maneira como a professora desenvolveu metodologicamente o seu trabalho, a situação do conflito passa pelo reconhecimento de que a professora precisa considerar o já sabido pelos alunos acerca da regularidade verbal para articulá-lo ao saber a ser construído, evidenciando a macropreocupação da tessitura. Além desta, a pilotagem e a ancoragem também são

significativas, reconhecendo-se a importância do gerenciamento das atividades no tempo disponível para o trabalho com o conteúdo e da necessidade de uma significativa atuação da docente como mediadora entre o objeto de ensino por ela focalizado e a disponibilidade para o aprendizado de seus alunos.

A PFI1 e o PFI2 evidenciam a pilotagem, a ancoragem e a atmosfera. Trazem a proposta de a professora retomar “aspectos do conteúdo” e de abordá-lo por meio de “textos reais em sala de aula”. Não há a especificação de que textos poderiam ser trabalhados, mas eles entendem que após uma revisão do que foi visto sobre o conteúdo “verbos” com a turma, textos seriam lidos para “a identificação destes verbos e suas diferenças, o que poderia levar a professora a aproveitar isso e juntamente a seus alunos discutir como estes verbos estão conjugados (em número e pessoa), onde estaria a irregularidade do verbo, a sua funcionalidade e verificar se existem dúvidas sobre quando ela retomou o conteúdo no início da aula e ainda em relação a atividade proposta”. Assim, o gesto de apelo à memória é o primeiro identificado na proposta apresentada e o texto é considerado no gesto de materialização. Os demais gestos identificados de elementarização, regulação, formulação de tarefas, criação de dispositivos didáticos e institucionalização são relacionados à situação didática pensada pela dupla, mas o gesto de presentificação não foi identificado, o que pode se remeter à ausência da especificação do gênero textual a ser trabalhado em que o elemento linguístico seja pertinente para a realização da prática de análise linguística.

Notamos sinais da persistência de um entendimento de ensino de língua ainda ancorado em uma concepção estruturalista ou mentalista de língua. Esse período de transição vivenciado no ensino de língua portuguesa como língua materna se percebe, no caso dos PFIs aqui focalizados, na menção ao texto sem a sua especificação, o que desemboca em uma superficialidade que não permite ao formador apreender o real entendimento do acadêmico.

A análise de situações-problema é um dispositivo didático bastante característico de metodologias ativas<sup>58</sup>, especificamente da abordagem da aprendizagem baseada em problemas. Esse instrumento formativo, tal como formulado, apresentando cenas de aula que se constituem em situações problemáticas, possibilita ao formando apropriar-se do papel do professor ao vivenciar

---

<sup>58</sup> Cf. tópico 3.1.

uma situação possível de ocorrer em sala de aula e possibilita também um contato mais significativo/profundo com a teoria ao exigir que esta apareça na análise da prática docente e na alternativa pensada como resolução para a situação problemática.

### 3.2.3 A Microaula

A microaula, também denominada de microensino (HILA, 2009; CUSTÓDIO, 2010; CARRAVETTA, 2015), microprática (DREY, 2019), simulação (ANDRADE; BRUN, 2021) ou aula simulada é uma ferramenta metodológica já bastante conhecida e utilizada no ensino superior brasileiro. Conforme Sant'Anna, em seu livro pioneiro no Brasil, o *micro-teaching* foi importado dos Estados Unidos na década de 1960, concebido como “uma técnica, meio ou procedimento destinado a formação de professores, envolvendo a realização de experiências de ensino” (1979, p. 1). Segundo Carravetta (2015, p. 48), o objetivo era “oportunizar práticas simuladoras de conteúdos específicos ou de habilidades técnicas de ensino”.

Sant'Anna (1979) define habilidade técnica de ensino como

uma organização de comportamentos de ensino em padrões sistemáticos e flexíveis, geralmente integrados para assegurar uma adequada relação professor/aluno, permitindo ao professor movimentos e respostas seguros, precisos e rápidos e envolvendo uma reorganização singular, controle ou ordenação de componentes e atividades específicos de ensino. (p. 14)

e relaciona nove habilidades: habilidade de organizar o contexto, de formular perguntas, de variar a situação-estímulo, de conduzir ao fechamento e atingi-lo, de ilustrar com exemplos, de propiciar *feedback*, de empregar reforços, de favorecer experiências integradas de aprendizagem, e de facilitar a comunicação.

Inicialmente, o *micro-teaching* “tinha como função básica possibilitar ao futuro professor a vivência de uma prática simulada de um determinado conteúdo ou habilidade de língua estrangeira” (HILA, 2009, p. 36). E, dessa forma, constituía-se de fases bem delimitadas que abarcavam todo o percurso da ação do professor em formação, desde a etapa do planejamento – as orientações preliminares necessárias à organização do trabalho –; a execução da microaula/micro-teaching; a etapa em que o formando visualiza a própria aula e apresenta as suas reflexões e em que são feitas

as discussões e avaliações; e a reapresentação da aula após a sua reformulação a partir das críticas e comentários feitos<sup>59</sup> (HILA, 2009).

A citação a seguir, de Dwight W. Allen, do prefácio do livro da década de 1960, é exemplar tanto da origem da “técnica” da microaula/microensino quanto de suas características de organização e funcionamento originais:

Microteaching é uma técnica de formação de professores desenvolvida pela School of Education da Stanford University e aplicada pela primeira vez como uma ferramenta combinada de treinamento e diagnóstico no programa de estágio de professores de Stanford no verão de 1963. **Essencialmente construída, mas de ensino real, a técnica permite aos professores aplicarem habilidades de ensino claramente definidas para aulas cuidadosamente preparadas em uma série planejada de encontros de cinco a dez minutos com um pequeno grupo de alunos reais, muitas vezes com a oportunidade de observar os resultados em vídeo.** A sua distinção reside na oportunidade que fornece aos professores para uma avaliação diagnóstica imediata e individual do desempenho do professor por colegas, supervisores e alunos participantes e para medir o progresso em técnicas de ensino específicas. (1967)<sup>60</sup>

O autor segue afirmando:

Como um complemento da experiência de ensino pré-serviço na escola ou em programas de aperfeiçoamento de professores, o microensino, acreditamos, acrescenta relevância aos procedimentos de treinamento que até então tinham o mérito limitado de discussões teóricas seguidas de “prova de fogo”. (1967)<sup>61</sup>

Percebemos, assim, que desde o início de apresentação e oficialização/publicização do uso dessa estratégia, a microaula apresentava a característica de ser um instrumento reflexivo para o professor em formação, ademais de viabilizar uma avaliação integrada pelos colegas além do formador, o que sinaliza para a possibilidade de se estabelecer um ambiente colaborativo de aprendizagem.

---

<sup>59</sup> A especificação dessas fases é de Wallace (1991 *apud* HILA, 2009): i) “Orientações preliminares” (*Briefing*); ii) “Miniaula”; iii) “Crítica”; iv) “Reapresentação da aula” (*Reteach*).

<sup>60</sup> O original em inglês é: “Microteaching is a teacher education technique developed by the School of Education at Stanford University and first applied as a combined training and diagnostic tool in Stanford's teacher intern program in the summer of 1963. Essentially constructed, but real teaching, the technique allows teachers to apply clearly defined teaching skills to carefully prepared lessons in a planned series of five to ten-minute encounters with a small group of real students, often with an opportunity to observe the results on videotape. Its distinction lies in the opportunity it provides teachers for immediate and individual diagnostic evaluation of teacher performance by colleagues, supervisors and participating students and for measuring progress in specific teaching techniques.”

<sup>61</sup> Original em inglês: “As an adjunct to either pre service teaching experience in the school or in-service programs of teacher improvement, micro-teaching, we feel, adds relevance to training procedures that have here to fore had the limited merit of theoretical discussions followed with trial by fire.”

Não apenas aplicado na área de Letras, outras licenciaturas também trabalham com a ferramenta da microaula, como Matemática, Biologia/Ciências, História. Até mesmo outras áreas que não a licenciatura podem ter profissionais capacitados a partir do uso dessa metodologia<sup>62</sup>, porque habilidades didáticas como as mencionadas inicialmente por Sant’Anna (1979) contribuem com o desempenho comunicativo de qualquer indivíduo que esteja em uma situação específica de apresentar uma ideia ou ensinar algo a alguém, habilidades que podem ser muito exigidas e valorizadas em diversos campos profissionais.

A microaula inicialmente, conforme Allen (1967) anteriormente citado, já foi estabelecida com a presença de alunos “reais”, e isso segue sendo recorrente, ou seja, microaulas ministradas a alunos efetivamente matriculados em turmas do Ensino Fundamental ou Médio (DREY, 2019). No entanto, é bastante recorrente também, ademais da questão temporal – a duração reduzida da aula –, a sua realização em um cenário de ficcionalização, o que será discutido mais adiante.

É principalmente na especificidade de se situar na peculiaridade de um cenário montado/simulado que há o estabelecimento de relações entre a microaula e a dramatização como estratégia pedagógica (LAURENTINO, 2015). Assim como também é este uso da dramatização bastante recorrente na área da Saúde (TOBASE, GESTEIRA, TAKAHASHI, 2007). E é na área da Saúde que encontramos a relação da dramatização com o contexto pedagógico, em que pode ser definida como “um método para desenvolvimento de habilidades mediante o desempenho de atividades em situações semelhantes àquelas que seriam desempenhadas na vida real” (BONAMIGO; DESTEFANI, 2010, p. 728).

O psicodrama é um método investigativo caracterizado pela dramatização e pelo estabelecimento de intervenções interpessoais baseado na espontaneidade e criatividade dos participantes (LAURENTINO, 2015). Conforme Ferracini e Ruiz-Moreno,

Moreno (1959/1993), médico romeno fundador do Psicodrama, reconhecendo a importância de métodos específicos para a educação, cunha o termo psicodrama pedagógico (p. 119), desenvolvendo estratégias para a formação de profissionais por meio de simulações, e vislumbra sua relevância

---

<sup>62</sup> O próprio Laboratório de Tecnologia Educacional da UEL – LABTED – apresenta um curso de Microensino que atende, além dos cursos de licenciatura, outros cursos como Agronomia e Computação (CUSTÓDIO, 2010).

como um campo propício para experiências relacionadas ao ensino-aprendizagem. (2017, p. 20)

Trazer o psicodrama enquanto uma estratégia de ensino é válido para nossas reflexões pela possibilidade de se criar “situações de aprendizagem que favoreçam o contato dos sujeitos com suas próprias histórias e com as histórias dos outros”, de modo a se construir também “espaços educativos orientados pela construção da autoria e autonomia” (RUIZ-MORENO et al., 2004-2005, p. 201). É ainda conforme Ruiz-Moreno et al.:

Formar, utilizando diferentes linguagens, estratégias e recursos, traduz a intenção de desenvolver espaços e cenários formativos que valorizem os sujeitos e seus saberes prévios, assumindo a co-responsabilidade de desencadear (re)elaborações teórico-práticas que superem o fazer empírico e mobilizem patamares mais complexos de competência profissional. (p. 201-202)

Ainda que não relacionemos a microaula à realização de um psicodrama *ipsis litteris*, é relevante a aproximação desta ferramenta vista pelo viés pedagógico, tanto na consideração da espontaneidade e da criatividade dos envolvidos quanto na valorização da vivência anterior, das experiências e saberes prévios para a construção do novo saber profissional.

Na proposta do psicodrama pedagógico, “os participantes são considerados sujeitos sócio-históricos cujas experiências são o ponto de partida, tendo o professor como facilitador e mediador do processo formativo” (FERRACINI; RUIZ-MORENO, 2017, p. 21). Isso encontra ressonância na ideia da transposição didática da prática profissional (TDPP), conforme já discutido, em que a experiência prévia com a docência – seja como aluno ou como professor – revivida pela lembrança exigida em um contexto que traz uma nova demanda de entendimento desse já vivido, pelo viés de retomá-lo em uma outra perspectiva – com um novo olhar possibilitado pelo acesso a novas informações teóricas – traz a possibilidade de ressignificar a experiência e, em consequência, significar a atividade vivenciada e o momento de formação. Compreender processos de aprendizagem significativos nesse estabelecimento de relações entre os conhecimentos e as experiências anteriores com os novos (op. cit, p. 23) é um caminho coerente com uma perspectiva de aprendizagem ativa. É ainda com Ferracini e Ruiz-Moreno:

O momento formativo atual exige do docente que ultrapasse o modelo transmissivo, assumindo o papel de facilitador e mediador do processo de aprendizagem, visando à democratização das relações sociais. Para isso,

faz-se necessário que metodologias ativas de ensino sejam incorporadas à sua atuação educativa. (2017, p. 25)

Compartilhamos com os autores as mesmas conclusões e fazendo a relação com o psicodrama pedagógico, também concebemos a microaula como uma importante ferramenta metodológica para se alcançar um ensino e aprendizagem mais significativos.

Embora possamos relacionar a microaula com a dramatização, assumindo que ela pode ser trabalhada a partir da dramatização (LAURENTINO, 2015), consideramos que não é esta estratégia a base de construção de uma microaula. Isso porque apesar da possibilidade de simulação da realidade e do agir a partir da consideração de uma experiência prévia ou de uma situação vivenciada subjetivamente, a realização da microaula se estabelece em um primeiro nível – real: a própria execução do gênero da atividade profissional aula.

Ao pensar na atividade de trabalho, que se realiza pelos gêneros profissionais, Clot (2006) propõe o conceito de *atividade dirigida*, considerando que “ela é dirigida não só pelo comportamento do sujeito ou dirigida por meio do objeto da tarefa, mas também dirigida aos outros” (p. 97). Essa tríade nos permite delimitar, a partir de sua consideração, os níveis que se sobrepõem na realização da microaula enquanto gênero da atividade formativa e profissional. Essa duplicidade de entendimento da microaula advém da possibilidade de considerá-la como um subgênero do gênero aula que se realiza em um contexto de atividade de trabalho que mobiliza concomitantemente características de um contexto formativo e de um contexto profissional.

Pensando em um contexto de atividade de trabalho profissional, a microaula se caracteriza como um desdobramento do gênero da atividade profissional *aula*, mantendo as suas características básicas de planejamento/preparação, execução e avaliação/autoavaliação/verificação de objetivos, distinguindo-se de uma aula convencional apenas na questão do tempo reduzido e, conseqüentemente, nas limitações que isso impõe, como a necessidade de se trabalhar com um aspecto delimitado do conteúdo abordado e de focalização em um eixo de linguagem, considerando especificamente uma microaula de língua portuguesa materna.

Considerando a microaula em um contexto de trabalho formativo, temos claramente bem estabelecidas a imposição de etapas a serem cumpridas dentro do

contexto de formação vivenciado. Essas etapas<sup>63</sup>, que em parte correspondem as que são inerentes ao gênero profissional aula como já especificadas, são obrigatórias aos formandos e condicionadas à avaliação.

Especificamente tendo a ficcionalização como estratégia para a realização da microaula, consideramos esta como atividade que transita entre esses dois contextos de trabalho, profissional e formativo, e que apresenta níveis de apreensão da realidade diferentes, conforme a colocação do sujeito produtor do gênero da atividade.

O contexto de atividade formativa leva o sujeito a se posicionar como aquilo que ele é, no nível do real: um professor em formação inicial, relacionando deste ponto de vista os demais elementos que interferem na atividade, o objeto da tarefa e os outros envolvidos (CLOT, 2006). Já o contexto de atividade profissional posto em cena por esse contexto formativo instaura o nível da realidade simulada, pois leva o sujeito a posicionar-se como um professor e assim agir sobre o objeto da tarefa, e os outros a assumirem um papel que não é o deles, alunos da Educação Básica.

**Quadro 5.** Características da atividade de microaula conforme cada contexto de trabalho

<b>MICROAULA</b>		
	<b>Nível do real (contexto formativo vivenciado)</b>	<b>Nível da realidade simulada (contexto profissional instaurado)</b>
Sujeito	Professor em formação inicial – PFI.	Professor.
Objeto	Atividade da microaula em todas as suas fases avaliativas.	Microaula enquanto gênero da atividade profissional – subgênero do gênero aula.
Outros	Principalmente as formadoras, embora todo o coletivo de trabalho se faça presente.	Alunos da turma de Ensino Fundamental para quem a aula foi planejada.

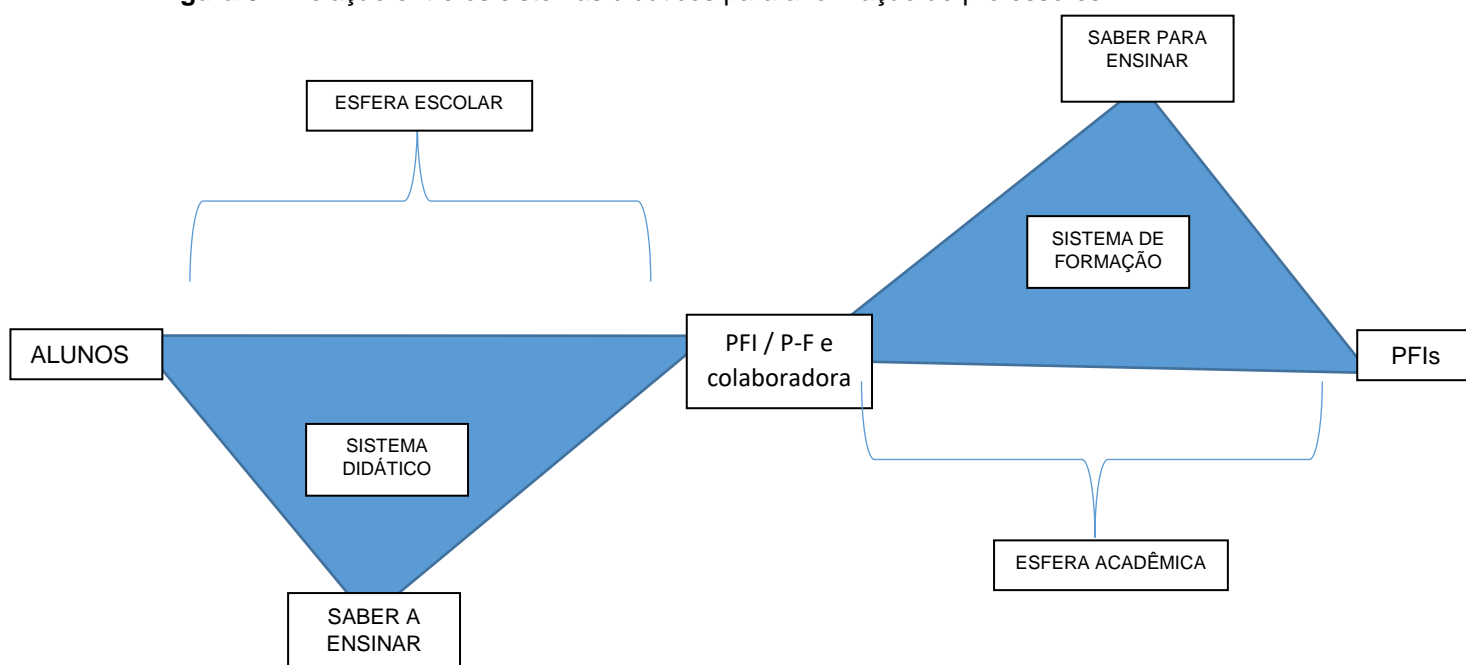
**Fonte:** a própria autora.

Esse entendimento encontra correspondência com o sistema de dupla transposição didática abordado por Gagnon (2010) a partir de Portugais (1994). Essa dupla transposição considera a relação do formando com o saber da disciplina/saber a ensinar ao vivenciar o contexto formativo correspondente ao sistema didático – o

<sup>63</sup> No caso da atividade de microaula tal como trabalhada em nosso contexto formativo, os acadêmicos realizaram as seguintes etapas: i) planejamento; ii) realização da microaula; iii) autoavaliação/avaliação; iv) possibilidade de refação. Cf. Anexo A.

nosso nível da realidade simulada –, e a relação do formando com o saber para ensinar, os saberes didáticos para a formação, no contexto formativo correspondente ao sistema de formação – o nosso nível do real. Trata-se de uma dupla triangulação, em que ao sistema de formação relacionam-se o formador, o formando e o conhecimento didático/para ensinar, e ao sistema didático relacionam-se o professor, o aluno e o saber a ser ensinado. No caso da formação inicial de professores, esses dois sistemas se relacionam, conforme a figura a seguir, inspirada em Cristovão e Stutz (2011) e adaptada de Gagnon (2010):

**Figura 6.** A relação entre os sistemas didáticos para a formação de professores



**Fonte:** a própria autora, adaptado de GAGNON, 2010; Cristovão; Stutz, 2011.

Em ambos os sistemas, a microaula se institui como a base contextual que possibilita o movimento dos papéis dos sujeitos e dos conhecimentos que perpassam esse espaço. No caso do sistema didático, é o próprio gênero da atividade profissional, no caso do sistema de formação, também é um dispositivo de formação.

Sendo assim, em qualquer nível de realidade considerado, o gênero da atividade profissional *aula* se realiza, o que corrobora o entendimento de que a microaula é uma ferramenta didática eficiente para a formação profissional do

professor, justamente por possibilitar-lhe o contato com as etapas inerentes a esse gênero e, principalmente, a assunção de produtor/autor de seu próprio agir.

Ainda que concordemos com Pimenta e Lima (2004, p. 243) de que o estágio vai além da realização da regência<sup>64</sup>, “é vivência concreta na escola, o contato com as incertezas, as alegrias, os conflitos e os sonhos [que] se traduzem em maior integração entre professores e alunos”, corroboramos a importância dada à microaula e à estratégia da ficcionalização para a formação inicial docente, principalmente em um contexto em que a realização do estágio na escola de educação básica pode ser dificultada ou mesmo inexistir por questões maiores, como as dificuldades que a pandemia de Covid 19 instaurou no ano letivo de 2020.

Embora a microaula embasada na ficcionalização seja uma aproximação com a realidade de se estar em uma escola e reger uma turma real de adolescentes da Educação Básica, concordamos com Laurentino (2015) que muitos pontos acerca do perfil do professor em formação podem ser observados pelo desempenho nesta atividade, independentemente de se estar em uma escola. Aspectos/saberes como respeito ao tempo de aula determinado, elaboração adequada do plano de aula, domínio do conteúdo e abordagem adequada deste conteúdo, adequação dos recursos materiais e semióticos com o contexto de ensino, postura em sala de aula, entre outros – todos esses aspectos relacionados na ficha de avaliação<sup>65</sup> de desempenho do acadêmico na atividade de microaula – corroboram a afirmação da autora.

Ademais, também corroboramos a afirmação de que a microaula torna-se uma “ferramenta pedagógica de socialização de saberes” (p. 96). A exposição das impressões/reflexões dos professores em formação e os comentários dos formadores bem como o espaço para os comentários e reflexões dos colegas favorecem o estabelecimento de uma atmosfera colaborativa, um coletivo de trabalho propício ao aprendizado dos que dele participam.

O multifacetado trabalho do professor<sup>66</sup> para realizar-se plenamente exige “recursos materiais e simbólicos, internos e externos” (MACHADO, 2007, p. 93) para

---

<sup>64</sup> Lembramos que a regência de estágio no contexto desta pesquisa foi viabilizada como uma microaula. Cf. cap. 4.

<sup>65</sup> Cf. Anexo A.

<sup>66</sup> Anna Rachel Machado apresenta uma já clássica definição acerca do trabalho do professor (2007, p. 91-92), elencando as seguintes características: uma atividade situada; prefigurada pelo próprio

a reelaboração contínua das prescrições; a flexibilidade sobre o agir de acordo com as necessidades de cada momento; a transformação dos artefatos em instrumentos, em um modo de apropriação pelo docente conforme a utilidade e necessidade em relação ao seu agir bem como a seleção dos instrumentos adequados a cada situação; o conhecimento e utilização/apropriação de modelos do agir sociohistoricamente construídos por seu coletivo de trabalho; e, com tudo isso, a possibilidade de ser capaz de encontrar soluções para conflitos dos mais diversos (op. cit., p. 93-94).

Nessa consideração, temos que a microaula já ocupa um espaço entre duas fronteiras desses recursos necessários ao pleno desenvolvimento do trabalho docente: ao mesmo tempo que é o modelo do agir docente também é um instrumento absolutamente necessário a esse agir. A aparente redundância em enquadrá-la nesses dois níveis se justifica se entendermos que a sua consideração como instrumento é pertinente tanto no ponto de vista do formador quanto no do formando. Isto é, a microaula é um instrumento formativo no trabalho do formador e é, em contrapartida, um instrumento necessário para a formação do professor/acadêmico, por ser o meio que o introduz na realização básica do trabalho docente – a realização do gênero da atividade profissional aula.

Nesse sentido de gênero da atividade profissional, a microaula está na “caixa de ferramentas” (AMIGUES, 2004, p. 43) disponível ao profissional para o seu agir. É a apropriação dessa ferramenta pelo professor em formação inicial que o instrumentaliza para a ação: no processo formativo, este instrumento media a relação entre o sujeito – professor em formação inicial – e o objeto do processo formativo – a ação docente.

Essa ideia da microaula como atividade instrumentada (HILA, 2009) corrobora a necessidade da mediação para o estabelecimento de uma aprendizagem ativa, em que o sujeito formando deve se apropriar tanto do objeto de ensino quanto da ferramenta didática que deve ser incorporada como um instrumento. A gênese instrumental (SCHNEUWLY, 2004a) a transformação da ferramenta em instrumento para o agir, se realiza na apropriação do instrumento pelo sujeito, apropriação que engloba o próprio artefato e os seus esquemas de utilização. Essa apropriação leva

---

trabalhador; mediada por instrumentos materiais ou simbólicos; interacional; interpessoal; transpessoal, guiada por “modelos do agir”; conflituosa; e fonte – ou impedimento – de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades.

não apenas ao domínio do gênero da atividade aula/microaula quanto à possibilidade de se começar a se estabelecer os meios de reorganizar a própria atividade pelo viés da subjetividade do formando, o que significa dizer a instauração de um estilo e, por consequência, de uma identidade profissional. Conforme Amigues (2004, p. 44), “a análise da atividade ressalta a importância das ferramentas na interação entre um sujeito e uma tarefa, não somente para aumentar a eficiência dos gestos, mas também como meios de reorganizar sua própria atividade”.

Isso nos indica que a apropriação da ferramenta, tornando-a um instrumento para o agir, leva ao estabelecimento dos indícios de atorialidade. E essa atorialidade, especificamente docente, passa pela consciência do processo no qual se está inserido: a atividade de trabalho, enquanto uma atividade dirigida, conforme já discutido, passa pela consideração do papel do outro na sua relação com o objeto da tarefa e também com o que é exigido do próprio sujeito/de cada um.

É na medida em que nos pautamos pelo outro para tomar consciência do que nos leva a agir, do como agir e de nós mesmos, que as razões para este agir podem se tornar mais conscientes e, nesse contexto de formação docente inicial, mais adequadas/competentes/propiciadoras de desenvolvimento. Justamente porque o objeto do trabalho docente, “organizar um meio que possibilite a aprendizagem de conteúdos disciplinares e o desenvolvimento de capacidades específicas” (MACHADO, 2007, p. 92), se realiza em prol de contribuir com a aprendizagem do aluno. Esse foco leva o professor a assumir a atorialidade de sua função em detrimento de uma abordagem focada meramente na “passagem do conteúdo”, que o torna apenas um agente mecanizado.

Por isso o instrumento, formando quem o utiliza, media tanto a relação do sujeito com o objeto na atividade, quanto a relação entre os sujeitos – professor em formação e os seus alunos (simulados/ficcionais), professor em formação e o seu formador, professor em formação e os seus colegas de formação. É dessa forma que o instrumento, como meio de trabalho e produto histórico de uma sociedade, “assim molda o trabalho, dá-lhe uma forma particular, formando também quem o utiliza. Ele é um mediador poderoso tanto entre o homem e o objeto de seu trabalho quanto entre o homem e os outros” (SCHNEUWLY, 2000, p. 22).

Concebemos que a microaula, enquanto um instrumento formativo, não apenas media a atividade formativa como também a representa/materializa: “O

instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos: explorar suas possibilidades, enriquecê-las, transformá-las são também maneiras de transformar a atividade que está ligada à sua utilização.” (SCHNEUWLY, 2004a, p. 21).

Por isso o entendimento, também, de que não é a simples exposição à ferramenta didática da microaula em si que garante a apropriação desta pelo formando como um instrumento auxiliador de sua (trans)formação em professor. É o agir do formador para o estabelecimento de um processo propício à apreensão dos conhecimentos necessários a um agir pelo professor em formação satisfatório, condizente a uma perspectiva discursiva de ensino de língua portuguesa, que tornará a apreensão dessa ferramenta mais viável/eficaz.

Schneuwly (2000) aborda o ato de ensinar como um processo de dupla semiotização, em que tornar presente o objeto e mostrar as dimensões essenciais para o estudo – presentificar e delimitar – são processos que compõem a própria construção da aprendizagem. Esse duplo processo é realizado especificamente pela microaula nos dois níveis de realidade sobre o qual ela age (cf. quadro 5), porque ela possibilita: i) que o professor em formação inicial aja como docente no nível da realidade simulada, tanto ao agir na situação ficcionalizada quanto ao responder ao exigido por ele na execução da atividade, no nível do real – cumprimento das tarefas que lhe foram prescritas; e que ii) o formador trabalhe satisfatoriamente o objeto de ensino ao propiciar ao seu formando condições para que se aproprie do fazer docente por meio do subgênero da atividade profissional microaula.

Considerando o exposto, temos que a ferramenta didática da microaula pode tornar-se um dispositivo de formação eficiente, condizente com a perspectiva de metodologia ativa, contribuindo para a instrumentalização do professor em formação inicial, por colaborar com a construção dos saberes e capacidades necessários ao estabelecimento e à gerência do “meio-aula”, a estruturação do meio e do grupo de alunos “em um ambiente de trabalho singular”, construindo “as dimensões coletivas da ação individual” (AMIGUES, 2004, p. 48).

### 3.2.4 Os Procedimentos Reflexivos: a IaS e a AC

Analisar o trabalho do professor vai muito além de observar/verificar o que foi feito em sala de aula. Não apenas porque o que é realizado em sala de aula corresponde a uma parte de um trabalho mais abrangente, que se iniciou muito antes em sua etapa de planejamento, como também porque ele continua após a sua realização com os alunos, em uma fase de (auto)avaliação e muitas vezes de reformulação e de retomada do planejamento futuro. Por isso a necessidade de se analisar o que Clot (2006, p. 133) denomina o real da atividade, “aquilo que se revela possível, impossível ou inesperado no contato com as realidades”.

Chegar ao professor e entender o seu trabalho é chegar a esse trabalho real, que engloba o que ele fez e gostou ou não gostou, mas também o que ele não fez ou o que gostaria de ter feito, mas foi impedido por diferentes razões. Essas nuances, que marcam os conflitos do trabalhador, não podem ser diretamente observáveis pela ação docente, ou seja, por aquilo que vemos ao se observar uma aula, por exemplo. Por isso a importância de instrumentos que conseguem acessar aquilo que não é diretamente observável na ação docente. Esses instrumentos recorrem “a linguagem para tornar visível o que escapa à observação direta” (FILLIETTAZ, 2004, p. 202) e se caracterizam como métodos indiretos ou mediados de análise do trabalho.

Sendo o trabalho docente uma atividade complexa, além do observável o que não é diretamente observável muito revela sobre o trabalho do docente e a explicitação disso pela verbalização do seu agir constitui a maneira de se acessar a sua atividade real. O discurso produzido pelo trabalhador cria um outro texto que media a relação desse sujeito com o seu trabalho e lhe permite olhar “de fora” o seu próprio agir e, assim, revelar suas angústias, satisfações, bem como os conflitos vivenciados pelo/no agir.

Entre os dispositivos de análise das práticas mais utilizados nas instituições de formação de adultos, notadamente a formação de professores, estão a entrevista de explicitação, a autoconfrontação (simples e cruzada), a instrução ao sócia e a entrevista de pesquisa (BRONCKART; BRONCKART, 2017, p. 162).

O método de Instrução ao Sócia (IaS) surgiu no final dos anos de 1970 a partir do trabalho de Oddone, psicólogo italiano, que o desenvolveu para trabalhar com os operários da FIAT. Posteriormente, em uma perspectiva da formação e da análise do

trabalho, Clot e colaboradores o retomaram e o transformaram. Esse procedimento visa reconstruir significados da atividade de trabalho a partir da explicitação de seus detalhes, de suas regras de conduta. Instaurando-se como um instrutor, o trabalhador deve fornecer instruções/orientações ao pesquisador, que por sua vez assume o papel de sócia<sup>67</sup>. Essa reconstrução da atividade de trabalho possibilitada a partir da criação desse cenário ocorre primeiramente em uma modalidade planificadora que permite ao trabalhador-instrutor a tomada de consciência das propriedades efetivas ou possíveis de sua atividade de trabalho e, posteriormente, em uma modalidade de autoconfrontação, que mobiliza a produção de um texto escrito com comentários do trabalhador-instrutor sobre o seu próprio discurso durante a entrevista de instrução<sup>68</sup> (BRONCKART; BRONCKART, 2017, p. 163-164).

Clot (2006, p. 138) afirma que a laS é um instrumento de elaboração da experiência profissional, o que é ressaltado pelo fato de não se tratar simplesmente de uma descrição, mas de uma nova experiência para o trabalhador focada no modo como se deve agir.

O método da Autoconfrontação (AC), oriundo da Clínica da Atividade (CLOT, 2006), consiste na realização de um debate reflexivo entre o trabalhador e o pesquisador, no caso da sessão de autoconfrontação simples (ACS), e entre o trabalhador e um par/outro trabalhador, no caso da sessão de autoconfrontação cruzada (ACC). O debate é promovido a partir da visualização de seqüências do trabalho filmadas, na ACS, e do vídeo do debate da ACS, na ACC. A última etapa do método consiste na Extensão ao Coletivo de Trabalho (ECT), em que trechos das imagens dos vídeos ou outra forma de apresentação é levada ao coletivo de trabalho para que se estabeleça uma discussão acerca do que foi observado, os estilos e conflitos/controvérsias de cada trabalhador. A partir disso, acredita-se que mudanças no contexto de trabalho possam ser efetivadas/iniciadas.

O objeto visado por esse método não é o detalhe cronológico da experiência vivida de uma ação particular, pelo contrário, é a atividade em toda a sua

---

<sup>67</sup> Na formulação original do procedimento de Instrução ao Sósia, o pedido apresentado ao trabalhador era expresso da seguinte forma: "Se existisse uma outra pessoa perfeitamente idêntica a ti próprio do ponto de vista físico, como é que lhe dirias para se comportar na fábrica, em relação à sua tarefa, aos seus colegas de trabalho, à hierarquia, e à organização sindical (ou a outras organizações de trabalhadores) de forma a que ninguém se apercebesse que se tratava de outro que não tu?" (ODDONE; BRIANTE, 1981, *apud* TOGNATO, 2008, p. 76-77).

<sup>68</sup> Nesta pesquisa-formação, o instrumento de laS sofreu modificações, sendo adaptado ao contexto e objetivos da pesquisa. Cf. cap. 4.

complexidade ou “densidade”, nas suas diversas modalidades de concepção e de realização pelos diversos trabalhadores, nas suas dimensões efetivas, bem como nas dimensões impedidas. (BRONCKART; BRONCKART, 2017, p. 163)

O método da AC permite, pois, a análise do trabalho real e, o que é muito importante, “tempo e espaço para que o movimento dialógico se desenvolva” (BORGHI, 2008, p. 114)

Considerando o processo reflexivo como constitutivo do desenvolvimento humano, acreditamos, com Borghi et al. (2008, p. 57), “na necessidade do uso de instrumentos simbólicos e/ou materiais que levem o indivíduo a conscientizar-se e o ajudem a problematizar a questão/a atividade/o outro”.

Tanto a IaS quanto a AC correspondem a uma necessidade de se conhecer a situação de trabalho por meio do próprio trabalhador, mas também, em um contexto formativo, funcionam como mecanismos que atendem a duas funções: fortalecer a constituição da profissionalidade do PFI ao possibilitar-lhe que reflita sobre o seu próprio agir, e possibilitar a instauração de um contexto (auto)avaliativo que viabilize a apreensão do nível de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes até aquele momento. Assim, eles são um instrumento formativo (STUTZ, 2012), um dispositivo didático que serve ao contexto formativo e, evidentemente, aos sujeitos nele envolvidos, formador e formando.

Ambos os métodos atuam em duas frentes: a pesquisa/investigação e a formação, porque levar à compreensão do trabalho em suas diversas facetas significativas pode contribuir com a sua transformação ou com a construção de uma nova forma de fazer, de ser nessa situação. Isso propiciado pelo “olhar de estranhamento”, por enxergar o que está além do óbvio na atividade (TOGNATO, 2008). No caso de serem considerados dispositivos didáticos, uma vez que se constituem como dispositivos de análise das práticas, esse “deslocamento” em relação à própria atividade passa pela situação formativa, que muitas vezes se aproxima da situação de trabalho por um peculiar jogo entre níveis de realidade, como no caso da atividade da microaula, nossa atividade de trabalho alvo da reflexão nas sessões de AC. Para os formandos mediados por esses instrumentos, principalmente para um formando sem experiência prévia docente, o deslocamento se dá em relação ao seu próprio sistema de conhecimentos em formação, o que pode torná-lo mais consciente de seu processo formativo e, conseqüentemente, contribuir para a

assunção do papel de professor e da construção de sua identidade profissional de maneira significativa ainda durante a formação, o que também é uma forma de concebermos a antecipação do processo de socialização desse professor ainda em formação inicial.

## CAPÍTULO 4

### O MOVIMENTO PRÁXICO – A FORMAÇÃO PRÁXICA

Neste capítulo delinaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa – a sua natureza, o seu contexto, os instrumentos de geração e os procedimentos de seleção e análise dos dados.

#### 4.1 A NATUREZA DA PESQUISA

A pesquisa se define como uma pesquisa de natureza qualitativa, ou seja, alicerçada no paradigma interpretativista. Como diz Bortoni-Ricardo,

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independentemente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais e, principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele não é um relator passivo, mas um agente ativo. (2008, p. 32)

Nesse paradigma de pesquisa, comum aos estudos científicos relacionados às humanidades em suas diversas áreas – linguagens, psicologia, artes, sociologia – nossa pesquisa se define ainda mais como uma pesquisa de cunho intervencionista. Esse caráter intervencionista advém do papel assumido pela pesquisadora e pelo próprio contexto da pesquisa, que serão delineados no próximo tópico.

Esse cunho intervencionista já caracteriza a nossa pesquisa como uma pesquisa-ação, uma vez que a “implementação de formas de ação planejada” visa a “incentivar a produção de ações deliberadas de transformação da realidade e, ao mesmo tempo, elaborar conhecimentos esclarecedores da prática realizada com o objetivo de melhorá-la” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 217). Ainda que tradicionalmente o objeto da pesquisa-ação não seja definido antecipadamente pelo pesquisador, em nosso contexto de acompanhamento de três disciplinas no curso de formação inicial de professores em Letras, a organização da disciplina pelas docentes formadoras – incluindo-se aqui esta pesquisadora – não impede que continuemos a caracterizar/definir/compreender a nossa pesquisa como pesquisa-ação. Isso porque a busca de soluções sob a forma de ação concreta via uma construção compartilhada entre todos os participantes do contexto da pesquisa é compatível com a realidade vivenciada em nosso contexto formativo.

A formação inicial do professor de língua portuguesa materna constitui um contexto desafiador porque a perspectiva enunciativa/discursiva no ensino da língua ainda não é prevaiente nas salas de aula da Educação Básica (ANTUNES, 2003, 2014; GERALDI, 2011 [1984]; MENDONÇA, 2006; POSSENTI, 1996). Isso demonstra que o ensinado a esses professores em formação inicial não reverbera em sua vida profissional pós-serviço. Ainda que reconheçamos, como já discutido no capítulo 2, que atravessamos um delicado – e temporalmente longo! – momento de transição no ensino da língua portuguesa materna, em que ainda persiste um ensino tradicional de língua com ênfase na gramática que não se relaciona com as práticas de linguagem, é preciso reconhecer, igualmente, que a formação inicial é um fator significativo para essa persistência, uma vez que o professor recém-formado também pode se alijar de realizar um trabalho docente ancorado nos pressupostos sociodiscursivos/enunciativos porque não apreendeu de fato o *modus operandi* de uma prática docente alicerçada nesses pressupostos.

Considerando isso exposto, a nossa pesquisa-ação se caracteriza por esse cunho intervencionista visando a uma mudança de realidade, em que as ações deliberadamente pensadas visavam melhorar a prática. Considerando que

(...) uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. (THIOLLENT, 2011 [1985], p. 21)

ratificamos o nosso contexto de pesquisa como complexo e problemático. O problema incide na persistência de um ensino de língua materna desvinculado do desenvolvimento de competências discursivas nos alunos, como já salientado, e a complexidade, como também já discutido no capítulo 2, incide no reconhecimento de que o trabalho docente implica uma gama de ações que exigem do profissional que o executa a capacidade de relacionar conhecimentos de diversas ordens e de estabelecer, assim, uma complexa teia identitária.

A compreensão da problemática que envolve a formação inicial docente almeja uma melhoria que em nossa pesquisa concebemos pela via de um processo que podemos considerar *metaformativo*, porque as ações visavam à (trans)formação, tanto da prática docente dos acadêmicos/PFIs quanto da prática docente formativa, por meio da verificação da validade do trabalho formativo a partir de determinados

dispositivos didáticos e do ensino de um determinado conteúdo teórico e de sua aplicabilidade – não em um sentido “aplicacionista” – ou reverberação na prática docente dos formandos.

Ainda que existisse uma divisão mais rígida no entendimento da função de cada participante, afinal a situação pesquisada focalizava o andamento de duas disciplinas obrigatórias do curso de graduação, ficava claramente estabelecida a necessidade de participação de todos os integrantes, as formadoras e os formandos, que assumiam papéis significativos, assim como também a responsabilidade inerente à assunção de cada papel. A mudança de proposta da atividade de microaula<sup>69</sup> foi bem característica da flexibilidade da situação e da abertura proporcionada aos participantes formandos, bastante condizente com o andamento de uma pesquisa-ação e mesmo condizente a um contexto de formação que visa desenvolver a autonomia dos indivíduos que estão nele.

Também a própria sistematização e avaliação dos dados próprias da pesquisa-ação, que “ocorrem mediante a discussão, a interpretação e análise realizada por todo o grupo” estão contempladas na própria escolha teórico-metodológica desta pesquisa. Os procedimentos de Instrução ao Sósia e de Autoconfrontação viabilizam, pela reflexão sobre a ação e o compartilhamento coletivo das reflexões/aprendizagens, o aumento tanto do nível de conhecimento quanto do nível de consciência (THIOLLENT, 2011) dos componentes do grupo.

É assim que compreendemos também que a pesquisa-ação ajuda a pessoa “a olhar para si mesmo como responsável pelo desenvolvimento da sua própria história” (TANAJURA; BEZERRA, 2015, p. 21). Essa responsabilidade assumida ou pelo menos entendida em um contexto de formação inicial está na base da construção da autonomia do futuro professor, que construirá sua identidade docente/profissional a partir da identidade pessoal já estabelecida, incluindo-se aí a identidade do estudante que foi e que ainda é.

---

<sup>69</sup> A atividade da microaula, na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, foi suspensa e novamente formulada após as dificuldades apresentadas pelos primeiros acadêmicos que a realizaram. Nas duas turmas acompanhadas, a turma do curso de Letras Português e Espanhol acatou bem a reformulação, mas a turma do curso de Português e Inglês não aceitou a nova proposta. Dessa forma, nas duas turmas a atividade da microaula foi suspensa temporariamente e todos os acadêmicos puderam refazer os planos de aula e reapresentar (no caso dos que tinham já apresentado), mas cada turma seguiu uma proposta diferente. A especificação de cada proposta de atividade será apresentada no tópico 4.2.1.3.

Vale ressaltar que mesmo em um contexto de pandemia, que impossibilitou o contato presencial físico entre todos os participantes, a presença se manteve na essência do processo, ainda que possibilitada por um recurso material e semiótico: o hardware e o software necessários à utilização do *google meet*, por exemplo. A mediação continuou se realizando, seja pela ação do outro, seja pelo contato com os instrumentos – os textos – e essa ação direcionada foi possibilitando que cada um ocupasse o seu lugar no processo formativo.

Também consideramos a nossa pesquisa-ação uma pesquisa colaborativa por entendermos que o contexto da pesquisa é “uma situação privilegiada de constituição de conhecimentos capazes de empreenderem autoformação em seus participantes” (LONGAREZI; SILVA, 2013, p. 218). Nesse sentido, um dos pressupostos de base da pesquisa colaborativa é a reflexão crítico-compartilhada que, no caso da pesquisa em contexto educacional, constitui-se como essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes justamente por aliar o conhecimento teórico e prático. Em nossa pesquisa, a integração entre os participantes e a socialização das reflexões propiciada não apenas pelo dispositivo de formação da AC mas também pelo espaço dialógico estabelecido nas aulas ou nos encontros das disciplinas colabora para a efetivação da construção da autonomia do sujeito formando. Também por considerarmos que

a pesquisa colaborativa se efetiva no âmbito educacional como atividade de coprodução de saberes, desencadeando formação, reflexão e desenvolvimento profissional, de forma colaborativa, visando à transformação de uma dada realidade (op. cit., p. 219)

compreendemos que o termo “colaborativo” ao lado do termo “ação” traz para a situação de pesquisa a característica de se formar uma consciência individual em seu processo formativo, englobada e impulsionada na consciência do grupo e também, no caso da dupla participante, nas reflexões compartilhadas mais proximamente entre ambos.

Entendemos, também, que a denominação “colaborativa” perpassa além da relação entre as formadoras, na qual a presença e a participação desta pesquisadora-formadora foi aceita e validada pela docente responsável pelas disciplinas, também a relação dos acadêmicos com as formadoras e entre si. A relação dos acadêmicos com as formadoras perpassa o estabelecimento de uma atmosfera (BUCHETON; SOULÉ, 2009) propícia à aprendizagem ancorada na dialogicidade (FREIRE, 2001 [1996],

2014 [1974]), em que eram criados os espaços para a manifestação dos acadêmicos e as possibilidades para o seu próprio desenvolvimento.

Também a atmosfera colaborativa entre os acadêmicos era propiciada pelos próprios dispositivos trabalhados. A realização de seminários sobre a BNCC, a apresentação/discussão oral de textos teóricos, a análise dos estudos dirigidos e das cenas de aula em dupla, a realização da microaula, que precisava da participação e ficcionalização dos colegas para se concretizar, e mais especificamente a segunda proposta da atividade de microaula que teve a fase do planejamento realizada em grupo – duplas e trio – e a realização das sessões de AC com a dupla participante/colaboradora da pesquisa na disciplina de Práticas de Ensino; e o espaço de diálogo estabelecido nos encontros de Estágio e, assim como na disciplina de Práticas, a realização da regência/microaula e as sessões de AC, mostram que a criação de um espaço colaborativo foi intencionalmente preparado pelas formadoras, coerentes à proposta de formação estabelecida. Mas também foi compreendido, acatado e construído pelos acadêmicos, que – podemos dizer, seguramente, de maneira geral – participaram das disciplinas e se engajaram nas atividades estabelecidas.

Ainda de acordo com o entendimento de pesquisa colaborativa, há a consideração de “que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas” (MELO; RIBEIRO, 2019, p. 02). Essa consideração das diversas experiências, inclusive biográficas, passa pela proposição da transposição didática da prática profissional (TDPP), como já discutido no capítulo 3, que engloba a necessidade da ativação da memória e da tomada de consciência, tais como o trabalho com dispositivos de formação ancorados na concepção da metodologia ativa como aqueles por nós trabalhados possibilitaram.

É interessante apresentar a distinção que Thiollent traz entre o *método* ou técnica, que se insere no nível da captação da informação, e a *metodologia*, que se insere no nível da explicação ou interpretação da informação colhida (2011, p. 31) porque essa distinção tem compatibilidade com a nossa concepção da pesquisa e com a sua organização. Isso se mostra na consideração dos dispositivos didáticos, presentes tanto neste capítulo que delinea os aspectos da metodologia da pesquisa, explicitando a maneira como foram trabalhados, quanto no capítulo 3, que os

considera temas para o aprofundamento da discussão acerca da formação *prática*, trazendo-os a partir de uma discussão mais conceitual.

Definida, do ponto de vista científico, como uma “proposta metodológica e técnica”, flexível “na concepção e na aplicação dos meios de investigação concreta”, a pesquisa-ação é “pesquisa ativa” (THIOLLENT, 2011, p. 30) pela postura das pessoas envolvidas, pelo caráter questionador e flexível diante do que os dados mostram. Tudo isso é condizente ao desenvolvimento de nossa pesquisa-ação, que traz como um dos seus pontos-chave justamente o trabalho com dispositivos de formação ancorados na concepção da metodologia ativa, em que a autonomia do sujeito em relação ao seu próprio processo de aprendizagem/formação é basilar.

E isso também nos leva a uma formação docente inicial teórico-prática – *prática* – pela relação estabelecida entre o conhecimento teórico (teoria trabalhada na disciplina) e o conhecimento prático (a experiência vivida), entre o conhecimento prático (o saber-fazer, o conhecimento específico de um método e de sua metodologia correspondente) e o conhecimento teórico (o saber, a teoria, o conjunto de informações que alimenta e/ou explica a prática/o saber-fazer).

Conforme Thiollent,

No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação. (2011, p. 7-8)

Para nós, esse processo se relaciona ao objetivo de validar a teoria das macropreocupações e dos gestos didáticos (NASCIMENTO, 2011) em um contexto formativo inicial docente, entendendo que a especificidade desse arcabouço teórico já traz em si mesmo a consideração da prática docente – é a teoria que adveio, como já frisado no capítulo 2, da observação e análise da prática. E em nossa situação de pesquisa, a formação *prática* se viabiliza justamente no entendimento de que a teoria – vista como necessária à prática efetiva – é mais bem apreendida quando trabalhada a partir de experiências – prévias ou ficcionalizadas. Tanto a nossa situação de pesquisa, considerando-se o ponto de vista desta pesquisadora-formadora, quanto o percurso formativo trabalhado pelas disciplinas de Práticas e de Estágio, considerando-se o ponto de vista dos acadêmicos, apresentam objetivos de conhecimento e objetivos de ação relacionados e trabalhados em um percurso de

tempo. É na relação destes objetivos e, conseqüentemente, dos conhecimentos teóricos e práticos que mobilizam que a formação *prática* se concretiza.

Finalmente, a nossa pesquisa-ação colaborativa é pesquisa-formação porque corresponde a uma tentativa de superação de formas convencionais de formação (LONGAREZI; SILVA, 2013). A própria dinâmica da pesquisa que utiliza dispositivos de formação propiciadores de autorreflexão crítica e de compartilhamento coletivo, como a IaS e a AC, viabiliza/possibilita a articulação entre pesquisa e formação. A dupla de acadêmicos participante da pesquisa pôde olhar para a sua própria prática com um olhar crítico/avaliador e realizar, assim, o movimento inerente à busca pelo conhecimento, tentar compreender os pontos falíveis e os pontos fortes de seu próprio agir docente e as razões que os impulsionaram. Nessa busca, é possível captar a presença da teoria apreendida na prática – as atividades obrigatórias do contexto formativo – explicitada pelos acadêmicos.

A pesquisa está inserida em um contexto de formação – em nosso caso especificamente de âmbito educacional –; visa à transformação da realidade pela resolução de um problema – a persistência de um ensino de língua materna desvinculado de uma concepção enunciativa/discursiva de língua –; possibilita a/necessita da integração dos participantes no processo formativo/da pesquisa – em que todos sabem a sua função, precisam assumir a responsabilidade de seu papel para obterem êxito, compartilham as suas reflexões e participam do processo formativo do outro/colega –; e, por fim, possibilita a existência da interação entre a situação pesquisada e a prática, no caso do papel assumido pela formadora e pesquisadora-formadora, ou entre o processo de apreensão da teoria e o exercício prático docente, no caso do papel assumido pelos acadêmicos em formação inicial. Isso caracteriza, portanto, a realização de uma pesquisa-formação, delimitada especificamente como uma pesquisa-ação colaborativa.

#### 4.1.1 O Contexto da Pesquisa

A pesquisa teve os seus dados gerados a partir do acompanhamento do percurso formativo de dois acadêmicos do curso de Licenciatura em Letras Português/Espanhol de uma Instituição Federal de Ensino Superior localizada em Mato Grosso do Sul. Esse percurso englobou três disciplinas ministradas no ano letivo de 2020 – Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, Estágio Obrigatório de Língua

Portuguesa e Literatura I e Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II<sup>70</sup>, correspondentes as duas primeiras ao primeiro semestre letivo e ao 5º período do curso, e a última ao segundo semestre letivo e ao 6º período do curso.

Temos, assim, um contexto de formação docente inicial, mais especificamente o momento dessa formação em que os acadêmicos de fato irão vivenciar a atuação prática docente: o como fazer, como ministrar uma aula de língua portuguesa, como agir didaticamente. Salientamos a importância dessa formação inicial e a necessidade de considerá-la parte do período de socialização<sup>71</sup> (BORGHI, 2008). Ao fazermos isso estabelecemos o entendimento de que a formação docente, em qualquer estágio, seja inicial ou continuada, só se efetiva eficazmente na consideração de que: i) o movimento *práxico* é fundamental, ou seja, a teoria deve se relacionar às experiências prévias e futuras e a prática se fundamenta verdadeiramente nessa teoria experienciada/vivida; ii) a autorreflexão e a reflexão compartilhada sobre a ação são formas de possibilitar índices de desenvolvimento profissional, justamente por trazerem à tona o porquê do agir e as suas motivações.

Embora a localização dessas disciplinas no terceiro ano do curso, 5º e 6º semestres, possam apontar para uma tradicional organização do curso de Licenciatura em Letras, que traz nos dois primeiros anos as disciplinas de base teórica e deixa para os dois últimos as disciplinas de cunho prático, as Práticas de Ensino e os Estágios, consideramos que essa localização está mais relacionada a uma necessidade de amadurecimento do acadêmico em formação.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que o atual Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura Português e Espanhol<sup>72</sup> em vigência no período de geração de dados desta pesquisa já concretiza a necessidade de articulação entre teoria e prática desde o princípio da graduação. Isso é sinalizado pela presença de disciplinas<sup>73</sup> que trazem em sua constituição – algumas no próprio nome, todas em seu ementário – a ideia de que o sentido da teoria se realiza na sua aplicação/realização prática ou o teor da própria disciplina está relacionado ao saber prático, os saberes para ensinar.

---

<sup>70</sup> Os dados gerados considerados para a análise são das disciplinas de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e do Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.

<sup>71</sup> Alguns autores consideram o período de socialização compreendido entre os cinco primeiros anos da carreira docente, outros consideram como sendo o primeiro ano de magistério.

<sup>72</sup> Resolução nº 615, Cograd/UFMS, de 8 de novembro de 2019.

<sup>73</sup> Consideramos especificamente as disciplinas relacionadas à área de ensino de Língua Portuguesa enquanto língua materna.

As disciplinas de base, do chamado “núcleo duro” da linguística, apresentam uma carga horária específica das chamadas “atividades de prática como componente curricular”, ou seja, obrigatoriamente os procedimentos de transposição dos aspectos teóricos para a forma de se ensinar devem ser contemplados também na carga horária da disciplina.<sup>74</sup> Isso demonstra o reconhecimento da importância da articulação entre a teoria e a prática e também traz, a esse professor em formação, o entendimento basilar de que a sua prática docente está alicerçada na teoria. Embora seja/pareça óbvio, tanto essa articulação promovida quanto o entendimento são fundamentais para a construção da profissionalidade, e essa organização curricular vem a suprir uma lacuna relatada por muitos egressos de que a formação que tiveram não contribuiu efetivamente para o enfrentamento das situações reais vivenciadas em sala de aula (TONELLI; FERREIRA; BELO-CORDEIRO, 2017).

Essa articulação também é promovida por outras disciplinas no curso, tanto por aquelas que já trazem essa relação teórico-prática na sua própria constituição – ou ao menos a sua abordagem deveria ser propiciadora disso – como Fundamentos de Didática, Fundamentos de Análise Linguística, e as optativas Linguística Textual e Sociolinguística –; como por disciplinas criadas nitidamente com o intuito de atender à demanda de formação profissional docente considerando-se o contexto de ensino atual e real – como Leitura dos Instrumentos Linguísticos: Gramáticas e Dicionários; Leitura, Escrita e Oralidade: Teoria e Prática; Letramentos: Teoria e Prática; Linguagens e Tecnologia: Teoria e Prática; ademais das optativas Linguística Aplicada; Linguística Textual; Literatura e Ensino: Teoria e Prática; Organização Curricular e Gestão da Escola; Profissão Docente: Identidade, Carreira e Desenvolvimento Profissional.

Essas disciplinas estão distribuídas ao longo do curso desde o primeiro semestre. Isso reforça uma concepção de processo de formação inicial docente que compreende que a relação teoria e prática deve permear tanto a própria formação

---

<sup>74</sup> Conforme a Resolução n. 2, CNE, de 01 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, no parágrafo 3º do artigo 13, “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”. No Projeto Pedagógico do Curso – PPC – disciplinas como Fonética e Fonologia, Morfologia, Sintaxe I, Sintaxe II, Estudos Semânticos e Estudos Estilísticos, ou seja, as disciplinas básicas que tratam dos elementos e funcionamento da língua, contemplam essa carga horária de prática como componente curricular.

desse acadêmico quanto o reconhecimento de que é preciso aprimorar/desenvolver os conhecimentos básicos na área de língua desde o início do curso, principalmente considerando-se as lacunas na formação básica que muitos acadêmicos trazem.

No que diz respeito às disciplinas de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa<sup>75</sup>, salientamos que o referido curso de Letras apresenta uma organização voltada para a pesquisa-reflexão-ação (ANDRADE; BRUN, 2021), em que da fase de observação emerge “um tema de pesquisa relativo a um fenômeno que perpassa o espaço escolar e a atividade docente” (p. 242) cujo processo de reflexão compartilhado permitirá a elaboração de “uma proposta de intervenção a ser desenvolvida na fase de regência” (p. 243). Assim, no curso de Letras, campo de nossa pesquisa,

O estágio passou a ser entendido como disciplina responsável por estabelecer princípios norteadores, visando ao trabalho esperado do futuro professor: a competência para a prática de ensino (profissionalidade), como concepção nuclear própria dos cursos de licenciatura; e a coerência entre a formação teórico-prática oferecida, como equilíbrio necessário para o desenvolvimento de capacidades docentes. (ANDRADE; BRUN, 2021, p. 241)

Assim sendo, o Estágio emerge de uma proposta que concebe a prática articulada à teoria, instituindo-se

como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua convencional redução à uma atividade prática meramente instrumental ou uma disciplina pela qual os alunos, simplesmente, precisam passar. (op. cit., p. 255)

É necessário também, neste tópico de contextualização, tecermos considerações sobre o ano letivo de 2020. Atípico. As mudanças impostas pela pandemia de Sars-Cov-2, o novo Coronavírus, oficializada pela Organização Mundial da Saúde em 11 de março de 2020<sup>76</sup> impuseram significativas alterações ao projeto inicial desta pesquisa, conforme já salientado no capítulo introdutório, e ao andamento das disciplinas e do curso como um todo. As aulas presenciais foram suspensas a

<sup>75</sup> A estrutura curricular do curso abrange quatro disciplinas de Estágio relacionando a língua portuguesa e a literatura: Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura I e Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II (5º e 6º semestres do curso, respectivamente), que trabalham no contexto do Ensino Fundamental; e Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura III e Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura IV (7º e 8º semestres, respectivamente), que trabalham no contexto do Ensino Médio.

<sup>76</sup> <<https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>> Acesso em 14/07/2021.

partir de 17/03/2020 pela publicação de uma portaria<sup>77</sup> da IES campo de nossa pesquisa, e a mesma portaria oficializou a substituição das atividades presenciais de todos os cursos de graduação e pós-graduação por estudos dirigidos com uso de ferramentas de EaD e TIC. A partir de então, diversas portarias foram sendo publicadas atualizando as deliberações da universidade conforme o estabelecimento das medidas sanitárias pelos órgãos competentes. E, assim, o ensino remoto de emergência foi oficializado e seguiu durante todo o ano letivo de 2020 – e mesmo em 2021 – com a permissão do modelo híbrido, que combina atividades presenciais e on-line por meio de atividades síncronas ou assíncronas, considerando as possibilidades do Ensino Remoto de Emergência (ERE) e da Educação a Distância (EaD)<sup>78</sup>.

Dessa maneira, a partir de então, todas as aulas de Práticas de Ensino e encontros de Estágio foram realizadas de forma síncrona via *google meet*. A imposição do ERE também acarretou em alterações nas disciplinas, em que foi preciso rever algumas atividades, como a microaula e a regência, e elaborar outras, como os estudos dirigidos, para dar prosseguimento às disciplinas no novo contexto didático imposto.

Especificamente em relação à disciplina de Estágio Obrigatório, foi elaborado e aprovado um regulamento complementar – Regulamento Complementar de Emergência de Estágio<sup>79</sup> – para oficializar as alterações impostas pelo contexto de ensino remoto no segundo semestre letivo de 2020.<sup>80</sup> Esse regulamento alterou os procedimentos de cumprimento da carga horária das disciplinas de estágio, autorizando, dessa forma, a alteração da data de início das atividades; o desenvolvimento de todas as atividades internamente, de forma remota; bem como a autorização da realização das atividades de estágio a partir das seguintes etapas:

---

<sup>77</sup> Portaria nº 405-RTR/UFMS, de 16 de março de 2020.

<sup>78</sup> Conforme a Portaria nº 1.255-RTR/UFMS, de 9 de julho de 2021.

<sup>79</sup> Resolução nº 35-CC Letras Português/Espanhol/FAALC-UFMS, de 11 de setembro de 2020.

<sup>80</sup> O Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura I, foi realizado no primeiro semestre letivo de 2020 (5º semestre/período do curso) e teve o prazo de encerramento estendido em relação às demais disciplinas devido à sua interrupção maior após a instauração do ensino remoto de emergência. Especificamente em nosso contexto de pesquisa, como esse Estágio I é focado na observação em campo escolar, os PFIs selecionaram e analisaram – a partir das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos – os cadernos de atividades de Língua Portuguesa elaborados por professores da rede pública de ensino e disponibilizados na internet em virtude da instauração do ensino remoto. A ideia inicial era que os PFIs acompanhassem aulas online ou tivessem acesso aos vídeos das aulas, mas isso não pode ser empreendido, seja pela burocracia documental exigida ou mesmo pela disponibilidade do material. Os dados gerados nesse Estágio I – os relatórios reflexivos – não foram considerados como *corpus* de pesquisa.

encontros virtuais para orientação, elaboração de Sequência Didática (SD) e Planos de Aula, simulação de uma aula, gravação de uma videoaula.

#### 4.1.2 Os Participantes da Pesquisa

A seguir, discorreremos sobre os participantes da pesquisa, os sujeitos que ocuparam o papel de formadores e os que permitiram que parte de seu percurso formativo fosse acompanhado, os acadêmicos, que ocuparam o papel de professores em formação inicial.<sup>81</sup>

As formadoras corresponderam a um papel desempenhado pela docente responsável pelas disciplinas e por esta pesquisadora, que assumiu o papel de Pesquisadora-Formadora (P-F). Como o próprio nome diz, um papel duplo, em que tanto a identidade de Pesquisadora quanto a de Formadora agem no contexto pesquisado. Inclusive se considerarmos a relação desses papéis com os objetivos de pesquisa, tais como apresentados no capítulo introdutório, em que nitidamente a promoção da articulação do conhecimento teórico ao prático pelos dispositivos didáticos implementados nas disciplinas está muito relacionado ao papel de Formadora e ao objetivo de contribuir com a concretização do desenvolvimento profissional dos acadêmicos que estão, naquele momento, sob sua responsabilidade.

Esse movimento de alternância ou simbiose na identidade/na figura do pesquisador também é característico da pesquisa-ação no campo da formação de professores, já que o trabalho de formação é dado de análise para a pesquisa, mas, principalmente, é atividade conjunta à pesquisa, ou seja, o trabalho se permite dinâmico conforme os dados empíricos e o conhecimento teórico, poderíamos dizer o *know-how* mesmo das responsáveis pela dinâmica do processo formativo, se aliam durante o percurso. Isso ficou claro nas mudanças impostas provocadas pela instauração do ensino remoto de emergência (ERE) e também na mudança da proposta da atividade da microaula (ver tópico 4.2.1.3).

Como Formadora, atuei em conjunto com a docente/formadora responsável pela disciplina em todas as etapas de sua execução, ou seja, o planejamento, a

---

<sup>81</sup> A Docente responsável pela disciplina foi considerada oficialmente colaboradora da pesquisa, conforme inserção do projeto na Plataforma Brasil. Os acadêmicos matriculados nas disciplinas que tiveram os dados gerados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

execução das aulas/encontros e a avaliação dos acadêmicos. Como Pesquisadora, não apenas gerei concomitantemente ao trabalho de formadora os dados a serem analisados e constituírem o material para a tese, como interferi na própria constituição da disciplina, ao propor em seu planejamento o uso de procedimentos didáticos viabilizadores de uma abordagem metodológica ativa, como as análises das cenas de aula.

O Professor em Formação Inicial (PFI), em um sentido mais geral, foi um papel assumido por todos os acadêmicos matriculados nas disciplinas focalizadas, acadêmicos do curso de licenciatura em Letras Português e Inglês e em Letras Português e Espanhol. Especificamente no contexto de nossa pesquisa, denominamos Professor em Formação Inicial os dois acadêmicos que aceitaram participar da pesquisa como sujeitos cujo processo formativo seria focalizado para a análise dos dados.

Embora tenhamos gerado dados de duas duplas, uma do curso de Letras Português e Espanhol e outra do curso de Letras Português e Inglês, optamos por apenas uma dupla. Isso foi motivado por duas razões: i) em apenas um curso – Letras Português e Espanhol – a proposta da atividade da microaula foi alterada, de modo que os acadêmicos participantes realizaram duas microaulas a partir de propostas de atividade diferentes e, dessa forma, pudemos analisar as diferenças e os impactos desenvolvimentais que essa mudança de proposta possa ter proporcionado; e ii) o recorte necessário devido ao grande volume de dados a ser analisado.

O critério de seleção da dupla participante foi a existência ou não de experiência prévia docente, isto é, selecionamos um acadêmico que já atuava como professor e um acadêmico que ainda não teve essa experiência até o momento de realização da pesquisa.

A seguir, conforme as informações obtidas na EP 1, discorreremos brevemente sobre os participantes.

A Professora em Formação Inicial 1 (PFI1) é uma mulher que completou 48 anos no decorrer da pesquisa de geração de dados no ano de 2020, e que possui experiência docente de 15 anos no ensino de língua espanhola. Natural de Porto Alegre, RS, viveu em várias cidades nos estados de MG e RS. Concluiu o Ensino Médio em 1989 e em 1991 iniciou o curso de Fonoaudiologia. Realizou estágio em

escolas de educação infantil, interessando-se pela alfabetização e trabalhou com crianças portadoras de necessidades especiais logo após formada. Fez um curso de especialização em Desenvolvimento Infantil e transtornos do desenvolvimento, com viés lacaniano. Parou de trabalhar quando do nascimento do primeiro filho e retomou a vida profissional como professora de Língua Espanhola. Ela viveu em cidade fronteiriça e na juventude o espanhol tornou-se sua segunda língua. Estudou informalmente com uma caloura na época de sua primeira graduação, quando também fez o exame de proficiência DELE. Quando já não trabalhava como fonoaudióloga matriculou-se em uma escola de idiomas e, mesmo sendo nivelada no último semestre do curso para terminar logo e obter o diploma, pediu para ser colocada no meio do curso porque “queria dar aula”. Nessa época teve a sua primeira experiência docente: foi convidada a ministrar aula por sua professora/“mentora” da escola de idioma em uma escola particular de pequeno porte de Novo Hamburgo, RS.

O Professor em Formação Inicial 2 (PFI2) é um homem com 21 anos de idade no ano de geração dos dados da pesquisa. Concluiu o EM em 2016 e ingressou no curso de Letras em 2018. Natural de Bertiooga, SP, veio muito criança ainda para Campo Grande, MS. Teve como primeira opção de graduação o curso de Direito, influenciado por uma experiência profissional – trabalhou no Tribunal de Justiça –, mas também motivado por questões pessoais – tinha uma tia que se formou no curso de Letras – optou pela graduação em Letras. Considera-se bastante ativo no curso, participando de diversos projetos e vivenciando as possibilidades que lhe aparecem.

#### 4.1.3 Os Procedimentos de Geração e Seleção dos Dados de Pesquisa

Como já salientado, a instauração do ERE devido à pandemia do novo Coronavírus decretada em março de 2020 pela OMS impôs alterações ao andamento das disciplinas dos cursos presenciais da universidade, que passaram a utilizar ferramentas de EaD e TIC para dar prosseguimento às atividades. Dessa maneira, as aulas e os encontros de Estágio passaram a ser realizados de maneira síncrona via *google meet* e as disciplinas foram organizadas na plataforma *Moodle*, que viabiliza o compartilhamento de documentos, textos teóricos, slides, a comunicação entre a formadora e os acadêmicos via e-mail, a criação de fóruns de discussão e também a atividade de avaliação, seja ela concebida como um trabalho a ser entregue em um prazo maior, de dias por exemplo, ou uma atividade escrita a ser apresentada em um espaço de tempo mais delimitado, no horário específico da aula, por exemplo.

Nesse cenário, todo o material (documentos, textos teóricos, atividades dos alunos, texto de discussão dos fóruns) de cada disciplina presentes na plataforma *Moodle* foram arquivados. As aulas da disciplina de Práticas de Ensino e os encontros de Estágio foram gravados pela própria ferramenta de gravação disponível no *google meet*.

Da mesma forma, via *google meet*, foram gravadas as EP e as sessões de AC. A partir desse material audiovisual as sinopses das microaulas e da regência foram feitas, bem como a organização dos dados da entrevista de IaS e o estabelecimento dos cenários das entrevistas de pesquisa e das sessões de AC.

Como já dito, apenas os dados gerados a partir do cumprimento das atividades da dupla participante/colaboradora selecionada foram considerados *corpus* da pesquisa. Esses dados incluem: i) as Entrevistas de Pesquisa, realizadas no início do primeiro semestre letivo e ao término deste semestre, que incluem a adaptação do procedimento de IaS; ii) as atividades de Estudo Dirigido e os relatórios de análise das cenas de aula; iii) as duas microaulas; iv) as sessões de AC realizadas a partir da atividade de microaula; v) a regência de Estágio; e vi) as sessões de AC realizadas a partir da atividade de regência.

#### 4.1.4 Os Procedimentos de Análise dos Dados

Para a análise dos dados nos embasamos no arcabouço teórico do ISD, tanto na consideração dos aspectos do texto quanto na semântica do agir.

**Quadro 6:** Categorias de análise

<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE</b>			
<b>Questões de pesquisa</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Categorias de análise</b>	<b>Instrumentos de pesquisa</b>
1) Trabalhar o gesto didático de ativação da memória relacionando-o à apreensão da teoria dos gestos e das macropreocupações e a ficcionalização na atividade de microaula e na adaptação do procedimento de IaS colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente, no que diz respeito à	1) Analisar o gesto didático de ativação da memória e a ficcionalização como estratégias formativas assentes em uma concepção de metodologia ativa que colaborem com o desenvolvimento da construção da profissionalidade docente.	* conteúdo temático  * saberes e capacidades docentes  * análise comparativa das sinopses – IaS e Microaula/Regência	* Estudos Dirigidos  * Relatórios de análise de cenas de aula  * Microaula/Regência

(auto)consciência dos saberes docentes demonstrados ao refletirem sobre o próprio agir?			
2) O estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos é capaz de colaborar com a construção da profissionalidade docente e com o desenvolvimento de sua atorialidade, a partir da demonstração de indícios, pelo formando, da apropriação da teoria ao analisar/refletir sobre o próprio agir, demonstrada nas sessões de AC?	2) Analisar a pertinência do estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos como embasamento teórico e prático possibilitador do desenvolvimento da atorialidade do professor em formação inicial.	* atorialidade * figuras de ação	* sessões de AC
3) Nas respostas aos dispositivos didáticos trabalhados – estudos dirigidos, análise de cenas de aula, adaptação do procedimento de IaS, microaula – há indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, verificados tanto no agir pela análise contrastiva entre as duas realizações da IaS e da microaula, quanto na reflexão discursivizada sobre o agir nas sessões de AC?	3) Buscar índices de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes dos professores em formação inicial no percurso formativo implementado nas disciplinas Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.	* conteúdo temático * saberes e capacidades docentes * figuras de ação	* Estudos Dirigidos * Relatórios de análise de cenas de aula * Entrevista de pesquisa * Procedimento de IaS * Microaula/Regência * Sessões de AC

**Fonte:** a própria autora.

#### 4.2 A ANÁLISE

Primeiramente discorreremos sobre os instrumentos de geração de dados já os relacionando ao contexto da entrevista: a entrevista de pesquisa com a adaptação da entrevista de Instrução ao Sósia (IaS), a microaula e a autoconfrontação, com a entrevista de autoconfrontação simples (ACS). Cumpre ressaltar que os dispositivos didáticos do Estudo Dirigido e de análise de cenas de aula, também geradores de dados desta pesquisa-formação, foram analisados no capítulo 3 em que discutimos

os dispositivos didáticos de formação relacionando-os à concepção de metodologia ativa.

#### 4.2.1 Os Instrumentos de Geração de Dados

A seguir, discorreremos sobre as especificidades dos instrumentos geradores de dados, da maneira como foram inseridos em nossa pesquisa-formação.

##### 4.2.1.1 A entrevista de pesquisa

A entrevista de pesquisa é um importante recurso para viabilizar o acesso a informações do participante. Não tendo um objetivo previamente delimitado (BRONCKART; BRONCKART, 2017) a amplitude e a flexibilidade da entrevista permitem ao pesquisador a sua estruturação conforme os objetivos de pesquisa.

Para proceder a uma análise da entrevista, é importante a sua descrição conceitualizada conforme o seu desenvolvimento temporal, ou seja, a organização de todos os tópicos abordados. Faz parte do conjunto de análise do ISD, especificamente no quadro da semântica do agir, a articulação de duas grandes categorias de segmentos: os segmentos de orientação temática – SOT – e os segmentos de tratamento temático – STT (BRONCKART & BRONCKART, 2017; BULEA, 2010). O SOT é o segmento de introdução, de apresentação ou início de um tema, enquanto que o STT corresponde ao segmento em que um tema é efetivamente tratado, ou seja, é o segmento produzido pelo entrevistado. O cenário de nossas entrevistas será construído a partir da explicitação da articulação desses segmentos.

Nesta pesquisa-formação, a entrevista de pesquisa caracterizou-se como semiestruturada e foi estrategicamente trabalhada/inserida no início da pesquisa, após a seleção dos participantes, no primeiro semestre letivo com o andamento da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, e ao final deste primeiro semestre e antes de iniciar as atividades do segundo semestre letivo, ou mais especificamente, antes de iniciar as atividades do Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.

A primeira entrevista foi dividida em três partes, com o esclarecimento disso aos participantes: informações/dados pessoais, experiências pessoais relacionadas ao universo educacional/formativo e noções sobre a docência. A segunda entrevista, por ser realizada com as mesmas pessoas, evidentemente não repetiu a primeira

parte. Apenas uma pergunta relacionada às experiências pessoais sobre a motivação para cursar Letras foi repetida. Já as perguntas referentes às noções sobre a docência foram repetidas integralmente, tendo em vista o objetivo de realizar uma análise contrastiva entre as respostas apresentadas nos dois momentos.

Após a conversa semiestruturada, procedemos com a adaptação da entrevista de instrução ao sócia, que será abordada no próximo tópico.

A seguir, apresentamos o quadro com a data e a duração das entrevistas com cada participante (PFI).

**Quadro 7:** Data e duração das Entrevistas de Pesquisa

	<b>Participante</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Entrevista 1	PFI1	09/06/2020	01h51m34s
Entrevista 2		30/09/2020	59m01s
Entrevista 1	PFI2	08/06/2020	01h39m06s
Entrevista 2		30/09/2020	41m

**Fonte:** a própria autora.

#### 4.2.1.2 A instrução ao sócia

Tradicionalmente, o procedimento de Instrução ao Sócia – IaS – se ancora na experiência prévia do trabalhador, que resgata a memória do seu agir constituinte de sua rotina profissional deslocando-se do lugar de agente para o de observador, pois ao fornecer as instruções ao sócia sobre como proceder o trabalhador pode tomar consciência de seu agir sob um ângulo diferente do obtido quando é executor das ações (CLOT, 2006). Mas em nosso processo formativo, houve rupturas devido às peculiaridades envolvendo tanto a figura dos agentes instrutores, sujeitos ainda em processo formativo profissional, quanto o contexto mobilizado para a expressão do agir profissional do sujeito, no caso, um contexto ficcionalizado elaborado pela Pesquisadora-Formadora com fins formativos e avaliativos.

##### 4.2.1.2.1 As características da adaptação do procedimento

A adaptação do procedimento de IaS incidiu na mudança sobre a concepção do trabalhador/profissional e sobre o agir profissional a ser apresentado. O trabalhador foi ocupado pela figura do sujeito em formação profissional, o que traz ao procedimento também um caráter avaliativo do processo de formação desse

acadêmico, uma vez que estando no terceiro ano/5º período do curso de licenciatura em Letras espera-se que já tivesse internalizado alguns aspectos acerca do trabalho adequado com o texto<sup>82</sup>.

Aqui também nos interessa observar se a experiência profissional aproxima o desempenho do acadêmico ao que é esperado dele, ou, em outras palavras, se o acadêmico que tem experiência profissional docente possui os saberes necessários para operacionalizar o trabalho pedagógico com um texto mais desenvolvidos que aquele acadêmico que não possui experiência prévia. Já o agir profissional insere-se fortemente em um contexto de ficcionalização, tanto pela proposta apresentada quanto pela consideração de que nenhum dos acadêmicos possuía experiência docente no contexto de ensino ficcionalizado, a saber, uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental.

No processo formativo vivenciado nesta pesquisa, o procedimento de IaS – que renomeamos coerentemente como *Instrução ao Substituto* – se caracteriza como uma importante etapa da instauração de um contexto formativo *práxico*, ao possibilitar i) que o PFI aja sobre o conteúdo tematizado, instaurando-se verdadeiramente como ator na sua relação com o objeto de ensino focalizado e ii) que a ação, a *práxis* docente relatada, construa-se a partir do conhecimento teórico internalizado pelo PFI, expresso na medida dos saberes que ele deixa explicitar. O contexto de ficcionalização, aqui entendido como base para uma metodologia ativa, é o mote que permitirá, aqui, a construção da *práxis* pelo PFI.<sup>83</sup>

Apresentamos a seguir a orientação de base passada a cada PFI e os textos utilizados em cada entrevista<sup>84</sup>.

**Quadro 8:** Orientação para a IaS nas Entrevistas de Pesquisa 1 e 2

“Você é professor de Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano de Ensino Fundamental, período matutino. Nesta aula, irá ler e discutir este texto (mostrar texto via compartilhamento de tela, dar tempo para a leitura). Supondo que outro professor entre na sua sala de aula para substituí-lo, que instruções você daria a ele para trabalhar com esse texto? Descreva como conduziria essa aula nos seguintes momentos:

<sup>82</sup> Como já discutido no tópico 4.1.1, a estrutura curricular deste curso de Letras apresenta disciplinas voltadas a questões pertinentes ao texto, à leitura, aos letramentos, abrangendo-as em seus aspectos teóricos e práticos, ou seja, relacionados também ao ensino.

<sup>83</sup> Cf. cap. 3.

<sup>84</sup> Essa instrução foi repassada oralmente, já que a entrevista foi realizada por vídeo via *google meet*. Os textos foram mostrados via compartilhamento de tela, recurso disponível pelo *google meet*.

Início:

Desenvolvimento:

Término:

Fonte: a própria autora.

Figura 7: Texto apresentado na IaS da Entrevista 1



Fonte: site da Prefeitura de Ivoti, RS. Disponível em: <http://www.ivoti.rs.gov.br/noticia/coronavirus-previna-se-%C3%82%C2%A0>. Acesso em abril de 2020.

Figura 8: Texto apresentado na IaS da Entrevista 2



Fonte: Ministério da saúde. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/saude-e-vigilancia-sanitaria/2020/03/coronavirus-ministerio-da-saude-lanca-campanha-de-prevencao>. Acesso em: abril de 2020.

O contexto de ficcionalização, como já discutido anteriormente, é instaurado a partir da criação de um lugar social que exigirá a assunção de um papel profissional a ser ocupado pelo PFI. Isso permitirá a compreensão de “alguns conhecimentos deste professor(a) em formação inicial sobre os gêneros, sobre o lugar que os textos ocupam dentro da escola e da sala de aula, de como eles poderiam ser lidos em suas aulas etc.” (BUNZEN, 2018, p. 173). Ou seja, esse procedimento se constitui como um instrumento avaliativo e também formativo, pois possibilita que o formador mensure as capacidades docentes internalizadas do PFI além de possibilitar que o próprio PFI amadureça em seu processo formativo profissional ao ter que relacionar o já aprendido a um contexto prático de sala de aula.

A nossa proposta formativa enquadra-se em um ensino que concebe a língua em sua dimensão histórica e discursiva, como atividade social situada sócio-historicamente. Um ensino de língua portuguesa como língua materna baseado nessa concepção de língua tem no texto a sua unidade de ensino, pelo qual os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem serão trabalhados (PCN; BNCC). Nesse sentido, esperava-se que os PFIs procedessem a uma organização didática para a leitura do texto que propiciasse: i) a sua leitura integral e consideração do gênero textual<sup>85</sup>, ii) a discussão temática, iii) a relação entre os elementos verbais e não verbais (BNCC, 2018), iv) a focalização de elementos linguísticos pertinentes ao entendimento da funcionalidade do próprio texto.

Sendo dois exemplares pertencentes ao gênero textual *anúncio institucional*, tem-se bem estabelecidos os papéis sociais de emissor e receptor: a instância governamental e o cidadão. Com a finalidade maior de levar o cidadão a adotar medidas protetivas ao contágio pelo novo Coronavírus – Covid-19 –, os textos são essencialmente constituídos pela sequência injuntiva, em que o uso de verbos com valor imperativo predomina, estejam eles conjugados (texto 2) ou em sua forma infinitiva (texto 1). Como um texto sincrético, a linguagem não verbal significa em sua relação com o verbal, funcionando como ilustração das orientações expressas

---

<sup>85</sup> Aqui, condizente com a concepção de língua adotada, entendemos que a consideração do texto como um gênero textual implica relacionar o seu entendimento à análise conjugada entre a sua forma composicional, o seu conteúdo temático e o estilo (BAKHTIN, 2003). Também consideramos o movimento descendente na abordagem do texto (BRONCKART, 1999, 2006), que traz para a leitura o contexto de produção, e o entendimento de que a consideração do processo de circulação do texto, do emissor e de sua intencionalidade bem como do interlocutor pensado/idealizado é necessária ao processo de significação do texto.

verbalmente e como ênfase ao aspecto temático vivenciado – a necessidade da prevenção, e mesmo como teor informativo, os símbolos do governo federal, do SUS, da prefeitura. Dessa forma, esperava-se que os PFIs trabalhassem ao menos um desses aspectos em sua instrução passada ao sócia/substituto.

Ao final da apresentação das instruções, era estabelecido um outro cenário: o mesmo texto a ser trabalhado em um contexto de ensino remoto, ou seja, de maneira síncrona por meio do *google meet* (da mesma forma como os PFIs estavam vivenciando no curso de graduação). À pergunta “Muda alguma coisa?”, não se esperava que fizessem alterações sobre a forma como proceder com o texto, em seus aspectos linguísticos e semióticos, mas que pensassem, principalmente, nas modificações no aspecto interacional que a mediação da tela do computador pode propiciar.

Na consideração de nossa atuação como formadora e, conseqüentemente, na desse procedimento como uma etapa do processo avaliativo do sujeito em formação, para a análise das respostas dos PFIs, elaboramos um quadro-sinopse que contivesse o que esperávamos mensurar de conhecimentos/saberes sobre como operar com a prática de leitura e de análise linguística/semiótica.

Tanto a laS quanto as microaulas serão apresentadas por meio da ferramenta metodológica da *sinopse* (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006). A sinopse possibilita a reconstrução do dado de pesquisa – em nosso caso, o gênero da atividade profissional aula, tanto pelas instruções passadas no procedimento de laS quanto na aula efetivamente ministrada na atividade realizada da microaula – e a possibilidade de apreender o processo de transformação do objeto de ensino ou a ser ensinado em objeto efetivamente ensinado. A sinopse é um objeto de investigação (op. cit.) que nos possibilitará entendermos o nível de saberes docentes dos PFIs e, pela comparação temporal, o desenvolvimento desses saberes em relação ao agir didático/profissional como professor de língua portuguesa. Dessa forma, teremos acesso às escolhas feitas por cada PFI e, assim, teremos uma visão dos saberes docentes já internalizados, dos que estão em desenvolvimento e dos que não aparecem, sinalizando uma lacuna em sua formação.

A seguir, o quadro que explicita os aspectos que se esperava que os PFIs mobilizassem ao pensarem e agirem discursivamente como professores que devem

trabalhar determinado texto em uma aula de língua portuguesa para uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental<sup>86</sup>.

**Quadro 9:** Quadro-Sinopse para análise da IaS

<b>1. Orientação didática geral</b>		
1.1 Aspectos de organização do espaço e tempo	Saber relacionado à planificação das aulas	Saber de contexto
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber relacionado à planificação das aulas Saber relacionado aos recursos	
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência das aulas	
<b>2. Orientação didática específica</b>		
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual, pós-textual)	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico Saber relacionado à metodologia	Saber de contexto
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico Saber relacionado à metodologia	
2.3 Aspectos sobre a realização da análise linguística e semiótica (organização: atividade textual)	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico Saber relacionado à metodologia	
2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos	Saber relacionado aos recursos Saber relacionado à aprendizagem autônoma	
2.4.1 Tarefas		
2.4.2 Produção textual		

**Fonte:** a própria autora.

Esse quadro-sinopse está considerando que o desempenho didático do professor se articula em dois polos complementares e inter-relacionados: i) uma orientação didática geral voltada aos aspectos organizacionais da aula que abrangem o trabalho de qualquer professor; ii) uma orientação didática específica voltada ao trabalho específico com o texto, tomado aqui como a unidade de ensino da língua portuguesa (PCN; BNCC).

Notamos, como já frisado no capítulo 2, que a simples relação dos saberes para ensinar relacionada à orientação didática geral e saberes a ensinar à orientação didática específica não se aplica tão linearmente, uma vez que entendemos que o saber de metodologia, planificação e regência, por exemplo, também se relacionam a um saber específico sobre como se organiza o trabalho didático com o texto e, conseqüentemente, com a língua portuguesa enquanto língua materna. A cada aspecto considerado, articula-se um saber docente. Posteriormente, ao relacionarmos

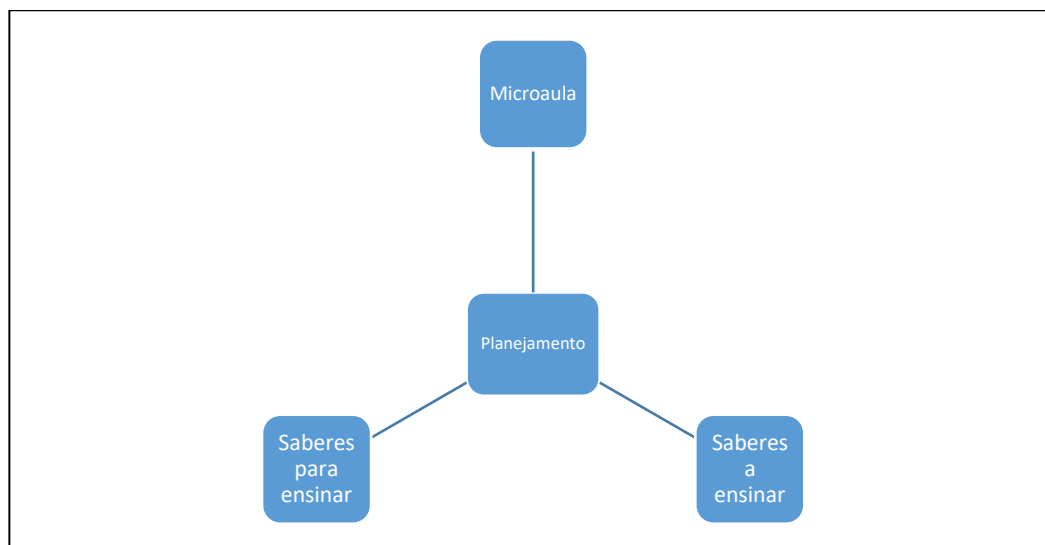
<sup>86</sup> A discussão sobre esses aspectos e os saberes mobilizados está no capítulo 2.

o discurso/o texto produzido por cada PFI – explicitado na elaboração de uma sinopse das instruções passadas – com o quadro-sinopse elaborado por nós, realizaremos a análise do entendimento de cada sujeito acerca dos aspectos de ensino da Língua Portuguesa.

Consideramos que o saber de contexto, caracterizado pela capacidade de compreender e inter-relacionar as prescrições, os objetivos e necessidades dos alunos e o próprio papel do professor (STUTZ, 2012) deve estar na base do discurso dos PFIs ao apresentarem a sua resposta ao procedimento/à atividade. Como a problematização do ensino da LP na identificação do contraste entre a persistência de um ensino tradicional de gramática em relação a um ensino baseado em gêneros textuais que considere efetivamente a natureza discursiva da língua(gem) foi constantemente mobilizada desde as primeiras aulas da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, esperava-se que a identificação deste problema geral e a necessidade de se mobilizar uma situação didática diferente alternativa à resolução desse problema fosse efetivada. Ou seja, a partir do momento em que foi apresentado um texto e dada a orientação para instruir o substituto/sócia em como deve ser a aula – o trabalho didático com esse texto – esperava-se que os PFIs mobilizassem essa questão da transição de um ensino de língua focado no sistema, na compreensão da gramática normativa e/ou teórica para um ensino de língua focado no uso e na reflexão/compreensão dos elementos linguísticos em uso. Por isso, esse saber de contexto permeia a realização dessa atividade, o procedimento de laS.

#### 4.2.1.3 A microaula

A microaula, como um instrumento avaliativo, exigia dos acadêmicos, professores em formação inicial, a demonstração de capacidades, tais como a organização do trabalho didático com o texto em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, frisando a abordagem contextualizada do(s) elemento(s) linguístico(s) relevante(s) para o texto/gênero textual em questão. A atividade de microaula proporcionava e exigia a autonomia e, assim, constituía-se como um instrumento formativo, possibilitador da internalização, pela relação entre teoria e prática, de saberes para ensinar e a ensinar necessários à constituição profissional docente.

**Figura 9.** Os elementos constitutivos da atividade de microaula

**Fonte:** a própria autora.

Na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, duas atividades de microaula foram realizadas.

**Quadro 10:** Data e duração das microaulas – PFIs

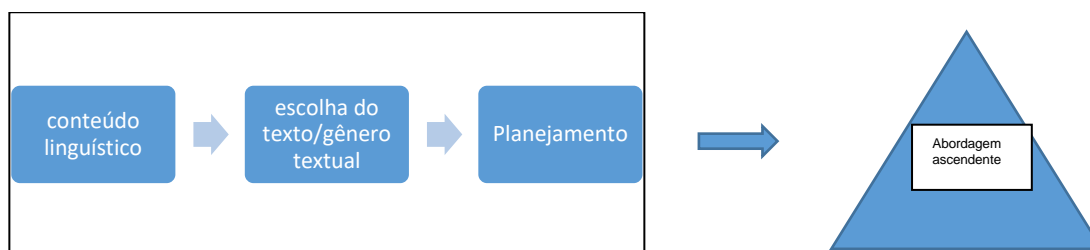
	<b>Participante</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Microaula 1	PFI1	22/06/2020	20m43s
Microaula 2		13/07/2020	20m55s
Microaula 1	PFI2	22/06/2020	22m16s
Microaula 2		13/07/2020	23m14s

**Fonte:** a própria autora.

Microaula 1: A primeira atividade consistiu na elaboração de um plano de aula a partir do sorteio prévio do conteúdo/objeto a ser ensinado e da turma (de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental) para qual a aula seria ministrada. Nesse contexto, o PFI deveria proceder com a escolha adequada de um texto de acordo com o conteúdo linguístico a ser trabalhado.

Os objetos de ensino foram escolhidos do Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul para os anos em questão – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – e focavam na prática de análise linguística (PCN; BNCC). A dinâmica da organização da proposta está expressa na figura a seguir.

**Figura 10.** Dinâmica organizacional da proposta da atividade – microaula 1



**Fonte:** a própria autora.

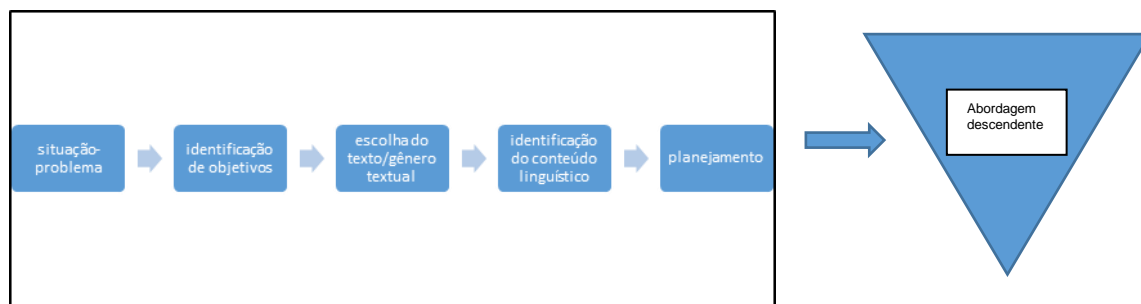
Essa escolha deve se pautar na pertinência do elemento linguístico em questão para a construção do texto e, conseqüentemente, para a plena compreensão textual.

Embora o objetivo avaliativo da atividade aqui seja principalmente o de mensurar a capacidade de o PFI realizar a prática da análise linguística satisfatoriamente, ou seja, a atividade é condizente a um entendimento de ensino de língua portuguesa/língua materna em uma concepção discursiva, essa proposta não apresenta o que podemos denominar como coerência *práxica*. Isso significa que a organização da proposta, a sua construção teórica, não corresponde ao que se espera do acadêmico ao responder à proposta da atividade, isto é, à sua atuação prática. Isso porque ao se exigir do PFI que pense/planeje a sua aula partindo do elemento micro – elemento linguístico – para se chegar ao elemento macro – o texto – inverte-se a lógica do próprio funcionamento da atividade discursiva. Por isso que consideramos que essa primeira abordagem se ancora em uma abordagem ascendente, que vai do micro para o macro, e, portanto, não trata do funcionamento da língua como ocorre de fato na vida do falante.

Microaula 2: A segunda atividade de microaula consistiu na elaboração de um plano de aula a partir de um contexto prévio. Foram apresentadas quatro cenas<sup>87</sup> e inseriu-se o trabalho do professor a partir da situação-problema relatada em cada cena. Neste cenário, o PFI deveria não apenas escolher o texto/gênero textual que melhor servisse como unidade de ensino, bem como identificar o elemento linguístico mais adequado a ser trabalhado para que o seu agir didático fosse pertinente à resolução do problema apresentado na situação.

<sup>87</sup> Cf. Apêndice B.

**Figura 11.** Dinâmica organizacional da proposta da atividade – microaula 2



**Fonte:** a própria autora.

Conforme a figura 11, nessa segunda proposta o PFI partiu de uma situação-problema, ou seja, de um dado no mundo contextualizado pelo entorno social abrangendo os participantes do processo escolar: ele mesmo enquanto professor e os seus alunos. Nessa proposta a lógica da atividade é proporcionalmente inversa à lógica da primeira proposta, pois aqui parte-se do macro para o micro. Isso equivale a dizer que o agir do professor deve primeiramente considerar o agir social linguageiro para definir as metas a serem alcançadas pelo seu trabalho e apenas com essa consideração ser capaz de eleger um modelo de texto pertinente ao contexto no qual estão imersos – ele/o professor, o seu trabalho, o seu aluno, bem como todos os participantes do processo de escolarização.

Essa proposta é condizente à abordagem descendente postulada pelo ISD, ao adotar em seus pressupostos epistemológicos o quadro filosófico bakhtiniano. Nessa perspectiva, considera-se que na ação de linguagem “os textos são primeiros” e não os elementos do sistema da língua discretizados (BRONCKART, 1999, p. 86; 2006). Assim, a consideração pelo sujeito do contexto em que o processo de comunicação está inserido, pela seleção do modelo de texto adequado, estabelece uma gradação do nível macro – textual – ao nível micro – linguístico. Essa gradação traz coerência *prática* à proposta, pois possibilita que o acadêmico vivencie, ao executar/realizar a atividade, o próprio funcionamento da atividade linguageira, na escolha, pelo produtor, do texto mais adequado para vivenciar a situação comunicativa na qual está ou irá se inserir.

Vemos que o planejamento, com o entendimento comum em ambas as propostas de proceder à seleção e organização de atividades didáticas para trabalhar o conteúdo linguístico por meio da prática de análise linguística – o que correspondia,

inclusive, a uma exigência avaliativa<sup>88</sup> –, adquire uma concepção de *modus operandi* bastante diferenciada em cada proposta.

Na primeira, o professor – no caso, o PFI – seleciona o texto/gênero textual a partir da necessidade de trabalhar determinado elemento linguístico, o que o leva a direcionar a intencionalidade primeira do seu agir ao conteúdo a ser trabalhado. Já na segunda proposta, em que a seleção do texto vem da necessidade de se resolver uma situação-problema e somente após isso é que o elemento linguístico deverá ser por sua vez selecionado também, a motivação do agir docente se volta à necessidade de desenvolver no aluno as competências/capacidades/habilidades necessárias para agir no contexto instaurado pela situação-problema. Ou seja, a intencionalidade primeira está voltada aos objetivos da aula, o que exige de quem assume a função de professor a manifestação de sua atorialidade. Isso quer dizer que focar primeiramente nos objetivos a serem alcançados exige mais que os motivos, intenções e recursos sejam ativados para a que a ação se realize. Contrariamente, agir a partir de um conteúdo linguístico preestabelecido pode mecanizar a ação docente do planejamento, no sentido de que o professor possa desconsiderar os alunos e o contexto de sala de aula reais que possui e pensar situações didáticas em prol apenas da “passagem” do conteúdo, assumindo, pela prática conteudista, a posição de um mero agente.

Definido como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 1999, p. 93), o contexto de produção – em nosso caso aqui, o contexto de seleção – do texto/gênero textual a ser trabalhado como a unidade de ensino na microaula, é bem estabelecido na descrição de cada situação-problema, no caso da segunda proposta. Contrariamente, a primeira proposta não apresenta parâmetros contextuais que possam guiar a seleção do PFI. A escolha no intertexto se dará exclusivamente pelo elemento linguístico e pela especificação da turma a ser trabalhada, ou seja, o elemento macro localizável no intertexto subordina-se ao elemento micro existente no sistema da língua.

Por isso, entendemos que a segunda proposta de atividade de microaula possibilita e exige uma autonomia maior por parte dos acadêmicos devido às escolhas

---

<sup>88</sup> Cf. Anexo A.

que devem ser ajustadas a um cenário específico, além de reforçar também que o agir didático do professor, iniciado pelo seu planejamento, principie pelos objetivos que pretende atingir, ou seja, pelas capacidades que os seus alunos precisam desenvolver, estas relacionadas, também, à vida fora da escola. Essa simples necessidade de se pensar nos objetivos primeiramente e não apenas no conteúdo linguístico/gramatical, pode ajudar a “virar a chave” de uma aula condizente a um ensino tradicional de língua para uma aula verdadeiramente alicerçada em um entendimento – óbvio! – de que para se aprimorar a capacidade discursiva dos alunos é preciso trabalhar a língua enquanto atividade discursiva.

#### 4.2.1.4 A regência

A regência consistiu em uma das principais atividades avaliativas na disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II, considerando-se que o seu desempenho insatisfatório acarretaria em reprovação do estagiário.

Devido às alterações impostas pela pandemia de COVID-19 em todos os níveis de ensino no ano letivo de 2020, a regência não pode ser realizada no espaço escolar sob a supervisão de um professor regente de uma turma do Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública de MS. Ainda que a rede pública de ensino – mais especificamente a rede estadual de ensino que concentra as escolas parceiras de Estágio do curso de Letras campo da pesquisa – também estivesse em ensino remoto, o acesso a esse trabalho foi inviabilizado, conforme já exposto.

No contexto universitário, o estabelecimento do Regulamento Complementar de Emergência de Estágio autorizou que a regência fosse efetivada por meio de uma “simulação de aula com duração de 15 a 20 minutos realizada pelos estagiários de forma individual por meio da plataforma do *Google Meet* ou de outra plataforma que permita a gravação da aula”, e, necessariamente contasse com a presença de um professor-avaliador a ser convidado pelo professor-orientador.

Sendo assim, a regência consistiu em uma microaula, ou seja, a realização de uma aula em um espaço temporal menor com critérios avaliativos pré-definidos. Conforme o citado Regulamento,

O objeto básico da simulação será o de proporcionar aos acadêmicos-estagiários uma experiência síncrona no âmbito da docência. Durante as simulações, a presença virtual de todos os demais alunos matriculados na turma do professor-orientador é obrigatória, para que a fase da simulação funcione como um momento de aprendizagem e desenvolvimento de

capacidades docentes bem como de socialização das atividades desenvolvidas.

A simulação da aula, como já discutido no capítulo 3, tem por base a instauração de um contexto de ficcionalização. No caso da regência, uma microaula capaz de demonstrar os saberes e as capacidades docentes internalizados pelos PFIs.

A seguir o quadro que especifica a data de realização e a duração de cada regência. Os segundos que ultrapassam o limite de tempo estipulado previamente não prejudicaram a avaliação dos PFIs porque não ultrapassaram em demasia o tempo de 20 minutos e foram relevados aqueles utilizados com os cumprimentos no início e ao final da aula.

**Quadro 11:** Data e duração da regência de Estágio

	<b>Participante</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
Regência	PFI1	20/11/2020	20m09s
Regência	PFI2	20/11/2020	20m44s

**Fonte:** a própria autora.

#### 4.2.1.5 A Autoconfrontação

Nas entrevistas de Autoconfrontação (AC), consideradas como um dispositivo de formação e condizente com o meu papel também de formadora, decorremos a uma modificação no procedimento original. Não apenas cada PFI selecionou trechos que considerasse representativo de um ponto a ser comentado ou discutido, seja de sua própria aula no caso da AC simples (ACS), seja da aula do colega, no caso da AC cruzada (ACC), como também eu selecionei previamente trechos a serem colocados em discussão.<sup>89</sup> Como será mostrado nos capítulos referentes à análise, algumas vezes esses trechos coincidem com os selecionados por cada PFI; em outras, a minha seleção prévia foi muito importante para levar cada acadêmico/PFI a refletir sobre aspectos importantes ocorridos e negligenciados por ele em seu agir docente.

A seguir, os quadros que especificam a data de realização e a duração das sessões de ACS de cada PFI nos dois contextos focalizados, isto é, o contexto

<sup>89</sup> Esclarecemos que embora todas as sessões do procedimento de AC tenham sido realizadas – a ACS, a ACC e a Extensão ao Coletivo de Trabalho – apenas as duas entrevistas de ACS de cada PFI, realizada pela disciplina de Práticas de Ensino e LP e pela disciplina de Estágio Obrigatório, foram consideradas *corpus* desta pesquisa.

formativo da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I e da disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II.

**Quadro 12:** Data e duração das sessões de AC – Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I

	<b>Participante</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
ACS	PFI1	18/07/2020	01h29m09s
ACS	PFI2	17/07/2020	53m49s

**Fonte:** a própria autora.

**Quadro 13:** Data e duração das sessões de AC – Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II

	<b>Participante</b>	<b>Data</b>	<b>Duração</b>
ACS	PFI1	25/11/2020	01h44m27s
ACS	PFI2	25/11/2020	01h21m53s

**Fonte:** a própria autora.

Como já salientado no capítulo teórico, consideramos a entrevista de autoconfrontação um instrumento de formação (STUTZ, 2012) por possibilitar que o percurso reflexivo realmente se processe, o que pode desencadear desenvolvimento.

Na disciplina de Práticas de Ensino de LP I, a ACS com cada PFI foi realizada após a execução da segunda microaula, que foi a atividade considerada para a avaliação de cada acadêmico na referida disciplina. Esta sessão envolveu a presença da P-F e do PFI e incidiu sobre o desempenho de cada um na realização da atividade da microaula 2, sendo que a microaula 1 foi posta em discussão a partir do contraste do desempenho entre ambas, conforme as impressões verbalizadas pelos PFIs.

Na disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II, as sessões de AC seguiram a mesma dinâmica das realizadas no contexto da disciplina de Práticas de Ensino, incidindo na análise da regência apresentada.

***Parte II***

***O PERCURSO FORMATIVO PRÁXICO –  
ANÁLISE***

## CAPÍTULO 5

### O PERCURSO FORMATIVO DA PFI1

A seguir apresentaremos os dados – transcrições das entrevistas de pesquisa, da laS, das sessões de AC e as sinopses da laS e das microaulas – e as respectivas análises para delinear o percurso formativo da PFI1 e, dessa forma, respondermos às perguntas de pesquisa apresentadas e mostrar as conclusões a que esses dados nos permitiram chegar.

#### 5.1 O PERCURSO NA DISCIPLINA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LP

##### 5.1.1 A Entrevista de Pesquisa

Neste tópico, apresentaremos os cenários das duas entrevistas de pesquisa realizadas no início e no término da disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I.<sup>90</sup> Além da identificação dos SOTs e STTs, apresentamos trechos da entrevista significativos para a apreensão do entendimento da PFI1 sobre questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa como língua materna, bem como suas recordações e impressões sobre a vida escolar que são pertinentes para entendermos o seu agir, tal como analisaremos mais adiante.

Em ambas as entrevistas, o contexto de produção foi bastante similar. Considerando-se o contexto objetivo, o papel de emissor e receptor em uma entrevista semidirigida vai se intercalando, mas, como é o esperado, a entrevistada possui a quantidade maior de turnos de fala, afinal, ela é o foco. Mas o texto se origina com o emissor na Pesquisadora-Formadora e posiciona primeiramente como interlocutora a professora em formação inicial que aceitou participar da pesquisa. O espaço físico foi compartilhado pela tela do computador, já que a entrevista ocorreu de forma síncrona via *google meet*. Assim, cada sujeito em sua própria residência, esteve presente à reunião de entrevista. Embora cada um, P-F e PFI1, estivessem em seu espaço físico mais privado, o que se mostra é condizente a um contexto de certa formalidade comum a uma interação que não se pauta pela familiaridade, mas pela esfera acadêmica/profissional. A P-F no espaço físico do seu escritório, a PFI1 em um espaço físico que se assemelha a uma sala, deixando ver um aparador e quadros na

---

<sup>90</sup> O roteiro com todas as perguntas, previamente estruturadas, feitas aos PFIs está no Apêndice C.

parede atrás dela. Em relação ao momento de produção, conforme o quadro 7 apresentado no capítulo anterior, há um intervalo de quase quatro meses entre as entrevistas, intervalo desejado para se estabelecer a comparação entre o início das atividades formativas e após o seu término. Também o tempo de duração – a entrevista 1 tem cerca de 50 minutos a mais em relação à entrevista 2 – salienta as diferenças de finalidade entre elas: apenas na primeira entrevista era pertinente conversar sobre aspectos de informação geral relativos à vida pessoal e formação escolar da PFI1.

O contexto sociosubjetivo, que “implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (BRONCKART, 1999, p. 94) nos traz impressões importantes à dinâmica da entrevista, porque a partir desse olhar os papéis assumidos por cada um no contexto formativo maior e os motivos e intenções que os regem são mais evidenciados. Assim, o lugar social ocupado é o grande espaço educacional, especificamente acadêmico-profissional, inserido em um contexto formativo de adultos. A posição social dos interlocutores é nivelada pela função que ocupam nesse *locus* formativo: a P-F, ocupando não apenas a função de pesquisadora, que é o que justifica o contexto de entrevista vivenciado, mas também o de formadora, tanto que a PFI1 a nomeia “professora” na maior parte das vezes. A PFI1, por sua vez, assume o papel que desempenha naturalmente nesse contexto, o de acadêmica de licenciatura em Letras que, por possuir experiência docente, foi convidada a participar de uma pesquisa de doutorado. Ela é o foco da entrevista e demonstra se sentir bem nessa posição, em compartilhar informações, impressões, opiniões. Por fim, o objetivo da interação é conhecer essa PFI1 e já trabalhar com ela o primeiro dispositivo de formação, o procedimento adaptado de IaS ou, como a nomeamos, a atividade de Instrução ao Substituto.

A seguir, o cenário da entrevista 1<sup>91</sup>.

---

<sup>91</sup> Os excertos das Entrevistas de Pesquisa, incluindo a adaptação da IaS, e das sessões de AC correspondem a partes do texto transcrito a partir da gravação audiovisual das entrevistas. Essa transcrição segue a norma escrita da língua e embora represente o mais fielmente possível o que foi dito, não apresenta indicativos mais específicos da oralidade.

As transcrições de todas as entrevistas / de todos os dados analisados considerados nesta pesquisa, bem como todos os arquivos com a gravação audiovisual das entrevistas e das microaulas e regências, estão arquivados sob responsabilidade desta pesquisadora.

Quadro 14. Cenário da Entrevista de Pesquisa 1 (PF11)

	SOT	STT	TRECHOS
<b>EXPERIÊNCIAS PESSOAIS</b>	1. Experiência escolar	1.1 Aprendizagem como prazer	<p>“Aprender pra mim é um prazer. O conhecimento pra mim é a grande ferramenta (...) pra tudo, pra criar meus filhos, pra ter um bom relacionamento com o meu marido, pra enxergar o mundo de jeitos diferentes de acordo com o meu contexto”</p> <p>“Eu sempre gostei muito da escola”</p>
		1.2 Necessidade de atividades que fizessem sentido / significativas ou Desgosto por atividades copistas	<p>“Esse tipo de atividade sempre me desgostou muito”</p> <p>“(…) pra que que eu tenho que fazer esse trabalho de copiar?”</p> <p>“Eu nunca tive problema com a escola, eu sempre gostei muito. Só os professores que exigiam o aluno copista ou essa coisa da nota assim, sabe, esses me incomodavam um pouco”</p>
		1.3 Liberdade / escola como liberdade de ser e para estar	<p>“Eu sempre tive realmente muita liberdade, então nunca foi... a escola sempre foi uma coisa muito boa pra mim”</p>
	2. Professores marcantes	2.1 Aspecto positivo: professor que constrói sentido e aguça a curiosidade	<p>“Ele era um professor que trazia essas matérias pra vida, tanto a matemática quanto a química também”</p> <p>“Ele era um professor curioso e que atiçava a curiosidade”</p>
		2.2 Aspecto negativo: arrogância	<p>“A coisa dele que às vezes me incomodava era que ele era quem estava sempre certo”</p> <p>“(…) mas ele era um bom professor para quem gostava de português e gostava de, e era mais assim, como é que eu vou dizer, dedicado, ele era um bom professor”</p> <p>“Mas sem dúvida, acho que o pior professor que eu já tive é o meu professor de Biologia que era uma matéria que eu adorava, que foi o meu professor durante os três anos do Ensino Médio, só que ele era extremamente pedante”</p>

		“ele achava que não ia dar conta, que nenhum aluno ia dar conta de aprender a matéria dele”
3. Memória das aulas do EF e EM: lembranças desagradáveis	3.1. aulas de literatura dividida pelos períodos literários	“A literatura (...) essa divisão da literatura, sabe, assim, por períodos” “Eu não tinha vontade de ler, eu adorava ler mas...”
4. Memória das aulas do EF e EM: lembranças agradáveis	4.1 As aulas de Língua Portuguesa sempre foram agradáveis	“As aulas de sintaxe desse professor que eu te falei eram muito boas porque... foi quando eu ‘descobri’ que a sintaxe era matemática e isso facilitou muito pra mim o entendimento dela” “Eu nunca tive problema com as aulas de português, porque como eu sempre gostei de ler e gostei de escrever não... não tem nada que eu me lembre de desagradável” “(...) não tem nada de desagradável que eu me lembre das aulas de português, talvez, no máximo, ter que copiar muito quando era texto”; por mais que fosse de copiar eu gostava também, porque eu tava escrevendo...”
	4.2 O professor de matemática	“Eu me lembro também do meu professor de matemática... ele enxergava a matemática de um jeito diferente”
5. Tempo em que lia mais: EF ou EM?		“Independente”
	5.1 A leitura ajuda no processo de aprendizagem	“(...) que eu acho a leitura essencial pra isso, tu ler e tu escrever sobre o que leu”
	5.2 Aspecto que dificulta o desenvolvimento pelo gosto de ler	“(...) é o que te é oferecido, o que é dito pra ti sobre o que tu tem que ler, eu acho que isso cria uma barreira muito grande assim”
6. Construção da identidade leitora	6.1 Não contribuição da escola para a construção de uma identidade leitora	“Eu perdi muito tempo com a literatura pra literatura brasileira e foi por causa do colégio” “Eu nunca peguei (esses livros na estante); e eu acho que tem relação com a forma como a

			literatura brasileira foi 'oficialmente' ensinada pra mim"
	7. Experiência docente	7.1 Gosto pela docência	"(...) uns 15 anos"; "(...) agora com a faculdade já aumentou, dou aula no PROJELE e no Idioma sem fronteiras, porque eu gosto de dar aula"
<b>NOÇÕES</b>	8. O que é docência / ser professor	8.1 Docência como eterno aprendizado	"(...) porque que me atrai a questão da docência: porque ela é um aprendizado sempre" "(...) esse movimento, sabe, eu gosto, que nem eu te falei eu gosto de aprender, eu gosto de aprender"
		8.2 Docência como surpresa / dinâmica	"(...) a surpresa da docência eu gosto, então e é essa sensação de que hum... desse jeito não deu certo, então como que eu vou fazer pra dar certo" "(...) a docência pra mim é um pouco disso, é ser sempre aluno"
	9. Conhecimento/capacidade fundamental que o professor deve ter	9.1 Autoconhecimento	"Eu diria que primeiro assim é essa coisa que eu te falei: se não der certo com esse não é porque eu não sou um bom professor, então é uma questão de autoconhecimento entendeu? de pensar pra si" "(...) agora em relação ao aluno mais do que conhecimento é uma questão assim de sensibilidade, um exercício de estar atento ao que acontece na sala de aula, sabe? De perceber... tipo que nem a cena 3 eu acho que é, sabe, daquela que o aluno não está aprendendo, então talvez não seja porque ele não consegue aprender, porque esse jeito não tá funcionando pra ele..."
		9.2 Concepção adequada de aprendizagem	"(...) eu acho que a única coisa que muda mesmo uma pessoa pra enxergar de um jeito diferente, é enxergar a aprendizagem diferente, a gente é criado pra ver a escola e a aprendizagem como uma obrigação, entendeu?, se tu não aprende tu não dá certo na vida, também é uma questão questionável, né, o que que é dar

		<p>certo na vida, mas tem muito essa coisa assim, e eu acho que precisa mudar isso a partir do professor pra ele conseguir mostrar pros alunos que aprender é uma coisa boa, aprender é uma coisa que não é só pra sua vida profissional, é pra sua vida do todo, é pra tu ser uma pessoa melhor tu tem que muda o jeito como tu enxerga a aprendizagem”</p> <p>“(…) eu acho que são essas coisas, a sensibilidade e... e conseguir passar isso, que a aprendizagem é da vida mesmo, uma vez que tu encontra o seu jeito de aprender tu aprende qualquer negócio... eu acho, eu acredito nisso pelo menos”</p>
10. Necessidade do ensino da LP na Educação Básica	10.1 Aprendizagem não significativa para a vida	<p>“(…) a língua portuguesa que é ensinada na escola né? A gente tá falando, não a que a gente gostaria. Eu acho que é por uma questão é... desse mesmo jeito de enxergar a aprendiza/ tu tem que passar por isso e aprender a fazer isso pra ‘dar certo na vida’, tu precisa escrever bem, tu tem que ler os livros que tão dizendo pra ti que tu tem que ler, então não é pra mostrar a língua como ferramenta de aprendizagem pra outras coisas”</p> <p>“(…) eles aprendem pra se dar bem dentro de um conceito capitalista de existência”</p> <p>“(…) não é um conceito da vida do indivíduo, da importância que aquela língua tem pro indivíduo, de se identificar, de criar uma identidade com o país que fala aquela língua que é a língua dele, entendeu?”</p>
	10.2 Concepção do que seria um ensino significativo de LP	<p>“(…) eu gosto muito das escolas por projeto por exemplo, me chamam muito atenção eu acho que eu adoraria trabalhar numa escola por projeto porque tudo tá ali, entende?”</p> <p>“(…) eu acho que com a questão dessa BNCC que eu acho bem interessante a questão da língua</p>

			portuguesa, mas é o que eu te falei: o professor precisa mudar o jeito que ele enxerga a aprendizagem de tudo e da língua também, entendeu, ele precisa ter essa identificação com a língua”
		10.3 Construção da identidade docente de professor de LP	“(…) talvez eu esteja no exercício de construir a minha identificação com a língua portuguesa entendeu, pra poder passar isso pro meu aluno”
	11. Etapas do trabalho do professor de LP	11.1 Etapas do trabalho do professor de LP	“(…) então eu acho que as etapas são essas você tem que fazer um... um diagnóstico, um mapeamento do contexto do teu aluno, achar nesse mapeamento aonde se encontra a base onde esse texto se materializa né e depois hum... pensar com curiosidade sabe assim, eu gostaria de fazer essa atividade, eu pergunto muito isso pros meus filhos, e a avaliação, por exemplo, eu penso que é no todo, eu não consigo nunca pensar na avaliação no final, entendeu, então tipo, eu acho que é mais ou menos isso”  “(…) e sempre é como eu te falei a questão é constante, o diagnóstico, esse mapeamento / esse mapeamento conforme se vai pegando experiência deve ser uma das coisas mais difíceis do professor de fazer porque muda muito rápido”

**Fonte:** a própria autora.

O quadro apresenta a organização da entrevista a partir das questões mobilizadas pela P-F (Pesquisadora-Formadora) com questões relacionadas às experiências escolares pessoais e às noções acerca da docência, especificamente à docência da Língua Portuguesa.

Como usualmente se apresenta (BRONCKART; BRONCKART, 2007), o texto da entrevista traz, essencialmente, as coordenadas do conteúdo temático ancoradas no espaço-tempo da interação e a instância da agentividade implicada à essa situação de interação, o que configura a construção de um mundo discursivo conjunto ao

mundo “vivido” no momento da interação e implicado pela pessoa produtora do discurso, caracterizando o expor implicado, ou seja, o discurso interativo.

A PFI1 evidencia uma experiência escolar muito positiva, a qual se relaciona intensamente com o seu contexto doméstico, a atuação de seus pais. Isso evidencia também um forte entendimento de que a liberdade para ser, escolher, é necessária a um processo de aprendizagem satisfatório, processo este que ela relaciona muito com a autonomia do indivíduo. Tanto que ela ressalta como aspecto ruim na escola a atuação de professores “copistas” ou que se focavam apenas na nota. Para a PFI1 é preciso que as atividades escolares sejam significativas, façam sentido, o que se torna evidente também ao mencionar a relação problemática que teve com a disciplina de Literatura, apesar de ser uma leitora, inclusive de se considerar uma “leitora voraz”, e ao destacar os professores mais marcantes pelo aspecto positivo, professores que “traziam a matéria para a vida”.

Sigamos para o cenário da Entrevista 2, que focalizou primordialmente as questões acerca das noções sobre a docência, repetindo as questões apresentadas na primeira entrevista.

**Quadro 15.** Cenário da Entrevista de Pesquisa 2 (PFI1)

	<b>SOT</b>	<b>STT</b>	<b>TRECHOS</b>
<b>EXPERIÊNCIAS PESSOAIS</b>	1. Motivação para fazer a licenciatura em Letras	1.1 Transformação do sistema social e de si mesma	“A minha motivação é de transformação mesmo assim pretendo de... da questão do ensino, eu acho que através da educação que a estrutura que o sistema que a gente vive que eu acredito que chegou num limite que ele pode ser mudado, então mudar as comunidades mudar assim através da educação; e também é uma oportunidade de que eu também continue em movimento né a partir do momento que eu faço parte que eu estou inserida nesse processo de ensino e aprendizagem eu acho que a chance de eu me perder e esquecer de caminhar assim é menor se eu tô num processo que ele é dinâmico por si só né ou deveria ser, transformando o contexto e se transformando”

<b>NOÇÕES</b>	2. O que é docência / ser professor	2.1 Docência como eterno aprendiz	“(…) é continuar sempre aprendendo é ser sempre aluno é estar sempre se colocando nessa relação nessa interação com o outro tanto de compartilhar o que você tem de conhecimento assim quanto receber também, eu acho que é essa coisa de tá pronto pra receber o que o outro tem pra te oferecer assim é muito importante”
	3. Conhecimento/capacidade fundamental que o professor deve ter	3.1 Autoconhecimento	“Primeiro acho que é uma uma a ideia essa de que ele não sabe tudo. (...)”
		3.2 Percepção didática	<p>“A outra eu acho que é essa questão de... como é que eu vou dizer, a capacidade de explicar uma mesma coisa de diversas formas...”</p> <p>“(…) se não entendeu desse jeito talvez seja eu que não esteja entendendo a forma como eu deveria explicar, não é o meu aluno que não está entendendo”</p> <p>“(…) acho assim que o conhecimento teórico o conhecimento do que tu vai trabalhar é essencial, entendeu? mas esse às vezes vai mudando, né? (...) acho que a capacidade essencial que permeia tudo isso é essa também essa que a gente tem que estar ‘hum, se não entendeu desse jeito, como que eu posso explicar?’ Entendeu? que outro jeito eu tenho pra explicar isso, né, <b>pensando até na questão do que a gente viu, de que outra forma eu posso hããã elementarizar esse meu objeto? que outra face dele eu posso mostrar que talvez torne ele mais acessível pro meu aluno, eu acho isso importante.</b>”</p>
	4. Necessidade do ensino da LP na Educação Básica	4.1 Concepção do que seria um ensino significativo de LP	“É... porque eles têm que como é que eu vou dizer, eles precisam pra circular em práticas sociais variadas ter noção de como a

			<p>língua funciona nessas práticas sociais que não são a que eles as que a gente costuma ver no contexto, existem práticas sociais que são formais e te solicitam um uso específico de língua e esse uso é o que geralmente é trabalhado na escola”</p> <p><b>“(...) que ele consiga se fazer entender através do uso da língua que é a língua dele e em diversos contextos”</b></p>
	5. Etapas do trabalho do professor de LP	5.1 Etapas do trabalho do professor de LP	<p>“Eu acho que primeiro ele tem que tá atento a práticas sociais que são mais... como é que eu vou dizer não atuais mas que tão circulando, né? Porque nessas práticas sociais que o aluno vai tá inserido, então esse esse engajamento do aluno na aprendizagem eu preciso trazer esse contexto eu preciso trazer coisas que ele né, então o professor tem que tá muito atento por isso eu acho que esse trabalho de curadoria ele é permanente, né” (...)</p> <p><b>“(...) então essa questão de se manter atualizado nas práticas sociais e de saber reconhecer assim esse trabalho de curadoria eu acho que ele é essencial pro professor, então essa é a primeira coisa; depois, se debruçar sobre esse material autêntico, esmiuçar ele, desde... <b>elementarizar ele pra si mesmo sabe assim? que que eu enxergo disso aqui, sempre tendo consciência que nunca vai ver tudo, sempre vai ter um aluno teu que vai ver uma coisa que tu não viu (risos) do que tava ali; e depois organizar isso eu acho sabe, ordenar de uma forma que ela faça sentido né pra poder apresentar pros seus alunos</b>”</b></p> <p><b>“... E a questão da avaliação assim... eu até tenho chamado quando eu fiz o cronograma agora pra esse curso eu chamei sempre de regulação pensando</b></p>

			<p>na questão dos gestos né também já, então... eu gosto dessa ideia da regulação mais até do que a avaliação continuada, sabe assim? porque ela me parece mais natural porque é uma regulação, eu tô a todo momento mesmo regulando não só a aprendizagem dos meus alunos mas a minha forma de ensinar né, se eu penso a avaliação continuada eu penso a avaliação do meu aluno, de como ele tá aprendendo, mas se eu penso na regulação eu penso nos dois lados, né? porque é isso que eu tô fazendo né então eu acho que isso faz parte desse trabalho que o professor tem que pensar ali todo dia da sala de aula né essa regulação da do processo do aluno e do meu próprio processo...”</p>
		<p>5.1 Construção da identidade docente de professor de LP</p>	<p>“(...) então eu acho que depois de um certo tempo assim se a gente vê uma coisa que é interessante tu já olha e já reconhece: ‘nossa, isso é sensacional pra eu pensar isso isso e aquilo’ entendeu? por isso que eu acho que é nesse ponto que eu acho que esse trabalho do professor é muito identitário sabe assim? da construção do professor, porque essa curiosidade tá sempre acompanhando ele eu acho pelo menos é o que eu acho”</p>

Fonte: a própria autora.

Ao proceder com a análise comparativa das EPs, abordaremos as representações que o discurso da PF11 permitiu considerarmos.

Temos três grupos de representações, relacionados ao ser professor/à essência da docência, ao trabalho do professor e ao ensino da LP. Desses grupos de representações emergem verbalizações relacionadas: i) às experiências pessoais e posicionamentos subjetivos acerca da docência e, sendo assim, construídas a partir de uma visão mais pessoal; e ii) a aspectos mais objetivamente relacionados à

profissionalidade docente e, dessa forma, focados em questões mais alicerçadas aos saberes tidos como necessários ao conjunto dos conhecimentos que deve ser apreendido por um profissional em processo de formação – formação docente no caso. Em ambos os casos, sabemos tratar-se da subjetividade do PFI, subjetividade inerente à constituição dos mundos formais pelos quais o sujeito inevitavelmente transita, mas consideramos que as representações acerca do “ser professor” ressaltam mais as experiências pessoais vivenciadas enquanto que as demais representações sobre o trabalho docente e o ensino de LP demonstram mais a vivência formativa destes sujeitos inseridos em um curso de licenciatura.

Dito isso, de maneira alguma faremos uma relação direta entre os mundos formais e a manifestação dessas representações, no sentido de que à representação acerca do trabalho docente e do ensino de LP relacionam-se os mundos objetivo e social, enquanto que a relacionada ao ser professor está para o mundo subjetivo. Não acreditamos em tal linearidade justamente pela complexidade da constituição de uma profissionalidade docente, que se alicerça nas vivências pessoais desde o início da vida estudantil, tal como o estamos discutindo/propondo/trabalhando pelo conceito da TDPP na formação inicial do professor.

Segundo Bronckart,

As leis ou teorias codificadoras dos conhecimentos elaborados sobre o meio físico (mundo objetivo), sobre as normas, valores e símbolos elaborados para regular as interações entre grupos ou entre indivíduos (mundo social), assim como as expectativas construídas em relação às qualidades requeridas de um agente humano (mundo subjetivo), desde que estão coletivamente disponíveis, constituem quadros de avaliação da atividade e, portanto, de avaliação das modalidades de participação dos agentes particulares nessa atividade. (1999, p. 42)

É dessa forma que compreendemos essas representações como uma ação de linguagem demonstradora do ponto de vista interno dos PFIs e, por isso mesmo, importantes de serem consideradas.

Comparando as duas entrevistas, verificamos semelhanças e diferenças nas respostas apresentadas pela PFI1. Salientar esses aspectos torna-se relevante para delinear o percurso formativo dela porque a distância temporal entre as duas entrevistas marca o início do processo, antes de os objetos de ensino em questão de interesse para esta pesquisa serem trabalhados na disciplina de Práticas de Ensino

de Língua Portuguesa I (entrevista 1) e após o encerramento da disciplina e antes do início das atividades do Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa II (entrevista 2). Estabeleceremos, nos parágrafos seguintes, as relações possíveis de serem estabelecidas.

### **- Representações sobre o ser professor, a essência da docência**

Na EP1, no que diz respeito às noções acerca da docência em Língua Portuguesa, a PF11 destaca como capacidades essenciais ao professor o autoconhecimento e o entendimento do processo de ensino e aprendizagem significativo, ancorado na “vida do indivíduo”. Ela reconhece criticamente a persistência de um ensino de língua desvinculado de um trabalho discursivo com a língua(gem):

não é um conceito da vida do indivíduo, da importância que aquela língua tem pro indivíduo, de se identificar, de criar uma identidade com o país que fala aquela língua que é a língua dele, entendeu?

Ela demonstra se reconhecer nessa perspectiva discursiva de ensino de língua e consegue se localizar em um espaço escolar com que possa vir a ter mais afinidade:

eu gosto muito das escolas por projeto por exemplo, me chamam muito atenção eu acho que eu adoraria trabalhar numa escola por projeto porque tudo tá ali, entende?

Mesmo assim, ela se reconhece em um processo de construção de identidade como professora de Língua Portuguesa materna, ao contrário da sua relação com a Língua Espanhola, para a qual já se reconhece como professora.

talvez eu esteja no exercício de construir a minha identificação com a língua portuguesa entendeu, pra poder passar isso pro meu aluno

Na EP2, o SOT 2 – O que é docência / ser professor –, discursivizado pela pergunta “O que é docência / ser professor para você?”, traz como STT a ideia de que a docência é um eterno aprendizado. A PF11 frisa a importância da relação entre professor e aluno, destacando a necessidade de se estar pronto para dar, mas também para receber, indicando a consideração da existência de um conhecimento

partilhado na relação professor-aluno. Essa consideração ressalta a importância que ela demonstra à etapa de curadoria, inerente ao trabalho do professor e também salientada por ela na EP1. Porque para a PF11 o professor precisa considerar o contexto de vida do aluno e as práticas sociais que o circundam para colaborar com o engajamento desse aluno em seu próprio processo de aprendizagem.

Por fim, no SOT 3 – Conhecimento/capacidade fundamental que o professor deve ter –, a PF11 traz o autoconhecimento e a percepção didática, conforme o desdobramento dos STTs identificados. Os STTs se complementam, relacionados à questão da didática do professor: o autoconhecimento vinculado à “ideia essa de que ele não sabe tudo” e a percepção didática como a “capacidade de explicar uma mesma coisa de diversas formas”, capacidade que ela relaciona à necessidade também de o professor ter o foco em seu aluno, respeitá-lo em sua individualidade, reconhecendo que cada um tem o jeito de aprender e o professor deve buscar se adaptar a esse dinamismo e se autoavaliar.

O STT do autoconhecimento também é mobilizado na primeira entrevista, mas relacionado primeiramente a uma noção de que a aprendizagem se realiza de maneira diferente para cada indivíduo conforme a relação estabelecida pelo aluno com o professor, de modo que o docente precisa saber que “se não der certo com esse não é porque eu não sou um bom professor”, além dela reforçar também a necessidade de o professor ter em mente que se o aluno não está aprendendo, “então talvez não seja porque ele não consegue aprender, porque esse jeito não tá funcionando pra ele”. Essa percepção se relaciona ao conhecimento didático que o professor deve ter, mencionado por ela também na segunda entrevista.

### **- Representações sobre o trabalho do professor**

Na EP1, no que concerne às etapas do trabalho do professor, ela frisa a curadoria do material didático, a necessidade de pensar em atividades significativas (“eu gostaria de fazer essa atividade”) e um entendimento de avaliação como um processo:

então eu acho que as etapas são essas você tem que fazer um... um diagnóstico, um mapeamento do contexto do teu aluno (...) e a avaliação, por exemplo, eu penso que é no todo, eu não consigo nunca pensar na avaliação no final, entendeu, então tipo, eu acho que é mais ou menos isso

Na EP2, a PFI1 concebe a ideia de curadoria, trazida no SOT 5 – “Etapas do trabalho do professor de LP” –, como constitutiva da percepção identitária do professor, uma vez que o tempo todo ele deve estar aberto a enxergar/descobrir materiais e situações didáticas para trabalhá-los. Além da curadoria, ela compreende também a avaliação, nomeada por ela de regulação – importante indício de sua internalização do objeto ensinado “gestos didáticos”, conforme será discutido adiante – como uma etapa do trabalho docente. São as mesmas etapas trazidas por ela na EP1, denominada diagnóstico mas se referindo “ao mapeamento do contexto do teu aluno” para a escolha/seleção e elaboração de atividades significativas, e a avaliação, entendida como um processo, “eu não consigo nunca pensar na avaliação no final”.

### **- Representações sobre o ensino de Língua Portuguesa**

Na EP2, no SOT 4 – “Necessidade do ensino da LP na Educação Básica”, desdobrado no STT 4.1 – “Concepção do que seria um ensino significativo de LP” –, a PFI1 demonstra o entendimento de que essa necessidade está alicerçada no fato de que o aluno “consiga se fazer entender através do uso da língua que é a língua dele e em diversos contextos”. Aliando isso ao seu entendimento de que a curadoria docente passa pela percepção das práticas sociais nas quais os alunos estão inseridos para engajá-los, demonstra como a PFI1 concebe o ensino da língua portuguesa enquanto língua materna ancorado em uma compreensão sociointeracionista da língua, ou seja, um entendimento de que a língua é lugar de interação social, atividade discursiva situada histórica e socialmente. Essa percepção a torna capaz de conseguir relacionar o ensino da língua vinculado às práticas sociais/discursivas que a realizam, o que a leva, em consequência, a não apresentar dificuldade em realizar a prática de análise linguística em seu agir docente, tal como manifestado nas microaulas, conforme veremos adiante.

Ainda na EP2, em três momentos a PFI1 traz os gestos didáticos em seu discurso (marcados em negrito): quando se refere ao dinamismo didático que o professor deve ter e ao mencionar o quão essencial é a curadoria como etapa do trabalho do professor, para ambos os momentos/discursos ela traz o gesto da *elementarização*; e quando menciona a etapa da avaliação, a PFI1 diz preferir a denominação de *regulação*. Mencionar esses gestos ao verbalizar as suas percepções acerca das noções que envolvem o agir docente e o ser professor

demonstra que o objeto ensinado gestos didáticos tornou-se objeto aprendido, pois ao estar inserido no discurso da PFI1, ela demonstrou que a noção de gestos didáticos agora está vinculada/internalizada às suas percepções do exercício da docência.

### 5.1.2 A Atividade Adaptada de las – “Instrução ao Substituto”

A seguir, a análise da laS da PFI1, procedimento realizado duas vezes, na primeira e na segunda entrevista. Como já ressaltado, o momento no percurso formativo em que cada laS foi concretizada possibilitará que as comparações sejam feitas e, conseqüentemente, colocará em evidência o desenvolvimento conquistado ou não acerca dos saberes docentes necessários a um trabalho significativo com um texto pertencente ao gênero textual anúncio institucional em uma turma de Ensino Fundamental<sup>92</sup>.

Apresentaremos as instruções passadas pela PFI1 na ordem estabelecida por ela, organizadas de acordo com o quadro-sinopse<sup>93</sup> apresentado anteriormente. Especificamente esta parte da entrevista que corresponde à laS teve duração aproximada de 14 minutos.

**Quadro 16:** Quadro-sinopse – laS 1 (PFI1)

Orientação didática (geral ou específica)	Saber mobilizado	Instrução passada ao sócia/substituto	Trecho
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber de recursos	Apresentar o texto no datashow	“Ele vai estar pra você... – pensando numa situação ideal, né, professora? – no Datashow, tá? Porque eu quero que você trabalhe ele assim como ele tá e todos juntos”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico de metodologia	Discutir a questão da prevenção – o que é?	“Eu quero que primeiro você reforce a questão do que que é prevenir, da importância de prevenir”

<sup>92</sup> Todas as informações referentes à adaptação do procedimento de laS estão no capítulo 4.

<sup>93</sup> O quadro-sinopse foi apresentado no capítulo 4 (quadro 09). Em relação à primeira coluna sobre a “orientação didática geral ou específica”, mantemos a numeração conforme este quadro e não considerando a ordem apresentada pelo PFI, de modo a salientar as escolhas feitas por cada PFI e, conseqüentemente, a sua organização didática proposta.

2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico de Saber metodologia	Trabalhar cada “microtexto” frisando o entendimento de cada orientação passada	“(…) lavar as mãos de que forma?”; “a questão do álcool em gel, de que tipo de álcool em gel...”; “sempre reforçar a explicação do porquê”
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber de recursos	Utilizar o quadro	“(…) pode usar o quadro pra mostrar bem, acho importante ficar bem visual já que a gente já tá trabalhando com um texto que tem coisas imagéticas”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico de Saber metodologia	Aprofundar a discussão a partir de cada orientação contida no texto	“(…) tu entendeu? é pra aprofundar com cada microtexto desse”
ENCERRAMENTO – (PFI1 pensou apenas em discutir a temática.)			
INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: (Recapitulação pela sósia/substituta dos passos a seguir.)			
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber de regência de aulas	Dar espaço para que os alunos falem, participem; Não se coagir com determinadas perguntas	“(…) eu quero que dê espaço pra eles também trazerem situações”, “(…) não te melindra se eles fizerem esse tipo de pergunta”
INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: (Sósia/Substituta questiona sobre como deve ser o fechamento da aula.)			
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico de Saber metodologia	Abordar a questão do impacto social que a ação de cada um ao lidar com a doença tem para a comunidade	“(…) aborda sempre... no final, traz de novo essa questão do social, que eles estão muito acostumados com essa coisa, que nem eu te falei, ‘ah, eu vou ficar em casa porque eu estou doente’, né, então eles estão muito acostumados a olhar pra si mesmos quando estão doentes sem entender a implicância que a doença tem a nível comunitário e social, então eu acho que faz um fechamento reforçando isso...”

INTERVENÇÃO SÓZIA/SUBSTITUTA: (Estabelecimento de um novo cenário – aula remota: “muda alguma coisa?”)			
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber de regência de aulas	Pedir para os alunos deixarem os microfones desligados e ligarem a qualquer momento quando quiserem fazer uma pergunta	“Eu só me preocupo com a questão... a participação dos alunos que é uma coisa que eu tenho pensado na <i>web</i> aula, sabe? A necessidade de deixar os microfones fechados eu acho que diminui a participação dos alunos”

**Fonte:** a própria autora.

Nesse primeiro procedimento de laS, foi uma escolha consciente por parte desta P-F não fazer intervenções que remetessem os PFIs às questões específicas de organização do trabalho com o texto, notadamente a organização didática referente às atividades textuais, com as questões sobre a análise linguística e semiótica. Desse modo, embora tenha havido intervenções, estas incidiram na recapitulação das instruções passadas e no esclarecimento sobre o encerramento da aula. Isso porque consideramos importante termos consciência de como eles concebiam o trabalho didático com um texto/gênero textual antes de passarem pelo processo formativo da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I.

Assim, não intervir na primeira entrevista foi uma opção para verificarmos como seria a atuação espontânea de cada PFI, entendendo que essa espontaneidade refletiria o que eles já possuem internalizado. Intervir na segunda entrevista também foi uma opção para verificarmos o que eles apreenderam sobre o procedimento de trabalho com o texto e a análise linguística e semiótica, entendendo que a resposta após a intervenção também sinaliza, claro, os saberes internalizados pelos PFIs. Proceder dessa maneira na segunda entrevista foi importante justamente por ela acontecer após a experiência formativa na disciplina de Práticas de Ensino, ou seja, após o objeto de ensino macropreocupações e gestos didáticos ter sido trabalhado em metodologias ativas – estudos dirigidos, análise de cenas de aula e microaulas – de modo que podemos acessar o nível de desenvolvimento antes e após o processo formativo em questão.

Na laS 1, a PFI1 se centra nos aspectos de utilização do recurso material e sobre a interpretação temática do texto, mobilizando apenas uma vez, antes da

proposta de mudança de cenário, aspectos de comportamento interacional com os alunos. Isso demonstra os saberes teórico, de metodologia e de regência de aulas permeando o agir profissional pensado por ela durante o procedimento. Os aspectos de organização do espaço e tempo, sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual, pós-textual), sobre a realização da análise linguística e semiótica (organização: atividade textual) e os relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos não foram contemplados. Ressaltamos a ausência do aspecto sobre a leitura e a realização da análise linguística e semiótica, o que salienta uma lacuna em seu agir profissional docente, uma vez que são aspectos fundamentais considerando-se o contexto do procedimento de laS no qual o discurso foi produzido.

Ao mobilizar quatro vezes o aspecto sobre a interpretação temática do texto, o dobro em relação aos demais aspectos abordados – de utilização do recurso material e de comportamento interacional com os alunos – a PF11 enfatiza a dimensão contextual e o papel social do docente. Aspectos que fazem parte do *métier* do professor de língua portuguesa considerando-se a característica supradimensional que a peculiaridade de se ter o texto como unidade de ensino traz à disciplina de língua portuguesa, tal como já discutido no capítulo 2. No entanto, mobilizar todo o trabalho com o texto focado apenas nisso, negligenciando a leitura e a análise textual que relevassem os aspectos linguísticos mobilizados pelo texto deixa entrever uma lacuna significativa na atuação da PF11 considerando-se, mais uma vez, o contexto apresentado para a realização do procedimento de laS.

Sobre a mudança de cenário, a PF11 ressalta a sua preocupação com a participação do aluno que, “escondido” atrás da câmera e do microfone pode não estar realmente na aula e/ou se sentir inibido a participar.

A seguir, apresentamos a sinopse da laS 2, que teve duração aproximada de 19 minutos, para prosseguimento da análise.

**Quadro 17:** Quadro-sinopse – laS 2 (PF11)

1. Orientação didática (geral ou específica)	Saber mobilizado	Instrução	Trecho

1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber de recursos	Projetar o texto	“A primeira coisa que eu quero que tu faça há... tu vai mostrar esse texto pra eles, eu quero que tu projete”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual, pós-textual)	Saber teórico Saber de metodologia	Conversar com os alunos sobre os modos de prevenção utilizados por eles para o coronavírus (além da escola, na vida deles) – reflexão com os alunos sobre as mudanças de quando começou para agora (mote para a leitura do texto)	“Não, antes de tu projetar, não vai projetar, vai conversar com eles o que que eles fazem pra se prevenir contra o coronavírus”
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber de recursos	Projetar o texto para realizar a leitura	“Aí, então, tu vai projetar o texto”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (como proceder: organização pré-textual, pós-textual)	Saber teórico Saber de metodologia	Considerar as respostas dos alunos para realizar a leitura do texto – comparar o antes com o agora	“E aí eu quero que tu comece a... que tu faça um... um batimento com eles do que que eles... há... dessas coisas que eles falaram que aparecem aqui”  “A gente vai trabalhar: antes estava sendo assim, agora tem alguma coisa nova?”
2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos (produção textual)	Saber de recursos Saber de aprendizagem autônoma	Construir um novo texto (na aula seguinte)	“Na aula seguinte eu vou trabalhar com eles a questão da gente construir um novo texto a partir das coisas que mudaram, e pra isso a gente precisa ver o que mudou”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico Saber de metodologia	Frisar pela comparação entre o que foi feito antes e agora	“Tu vai trabalhar mesmo a questão da comparação: ‘antes a gente fazia assim, agora a continua fazendo; antes a gente fazia assim, agora a gente tá fazendo desse jeito”
2.3 Aspectos sobre a realização da análise linguística e	Saber teórico Saber de metodologia	Diferenciar o antes e o agora pelos verbos – trabalhar a questão do pretérito, dos advérbios	“(...) a gente tá trabalhando o antes, é uma questão temporal nós vamos aí depois eu quero focar com eles a

semiótica (organização: atividade textual)			questão do porquê da... de que verbos a gente vai usar, da questão do pretérito, dos advérbios que a gente vai usar pra marcar o que eu fazia antes o que eu tô fazendo agora, entendeu? então como o meu projeto pra seguir o trabalho é esse daí eu quero que tu faça esse batimento então com eles tá? E pede pra eles irem já anotando coisas que eles viram de diferente pra já pensando pra próxima aula”
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber de regência de aulas	(Considerações sobre a turma)	“Eu acho que eles não vão te dar muito trabalho, é uma turma bem boa assim, eles são bem criativos”
1.1 Aspectos de organização do espaço e tempo	Saber de planificação de aulas	Utilizar um tempo para fazer sondagem/discussão com os alunos antes de mostrar o texto	“Antes de mostrar as imagens levar um tempo maiorzinho um pouquinho pra fazer essa investigação dos hábitos deles mesmos”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização pré-textual, pós- textual)	Saber teórico Saber de metodologia		
INTERVENÇÃO SÓZIA/SUBSTITUTA: “Eles vão anotar? Eles vão fazer anotações e deixar no caderno porque depois você vai usar essas comparações para construir o texto...”			
2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos (produção textual)	Saber de recursos de Saber de aprendizagem autônoma	Anotar (os alunos) em forma de tópicos as diferenças que perceberem quando refletirem sobre os comportamentos antes e agora (em relação à pandemia).	“(…) que eles já anotem essas diferenças, não precisa escrever texto, é pra eles anotarem mesmo em forma de tópico, tá?, que são esses tópicos que a gente vai começar a analisar pra construir o novo texto dessa comparação”
INTERVENÇÃO SÓZIA/SUBSTITUTA: “Que novo texto é esse que eles vão construir?”			

2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos (produção textual)	Saber de recursos Saber de aprendizagem autônoma	Fazer um cartaz	“Ah, eu quero fazer com eles um tipo de cartaz que nem esse daqui só que agora do ponto de vista de quem tá circulando mesmo”
<p>INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: “Que texto é esse? Que gênero textual você acha que é esse?”</p> <p>PF11: “... ele tem elementos de infográfico, né? Ele é um infográfico informativo assim né, ele pode eu acho ser transformado em fôlder, não sei assim eu tô pensando assim em forma de fôlder porque assim eu posso fazer ele circular né pelas famílias...”</p> <p>“então eu tô pensando ainda se vai ser um infográfico que nem esse assim, acho que infográfico a gente vai fazer mas também vou ver com eles a possibilidade da gente transformar ele num fôlder que possa circular ou se eles acham melhor a gente fazer só esse infográfico e circular ele entre os <i>whatsapps</i> das turmas...”</p> <p>INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: (Questionamento sobre como deve proceder com a leitura, o que deve ser destacado, que perguntas devem ser feitas.)</p>			
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico Saber de metodologia	Salientar as orientações que o texto dá frisando o antes e o agora	“Vamos fazer assim, então, tu vai chegar e tu vai perguntar pra eles se eles lembram de ver esse tanto de cartazes que tinham essas informações quando a gente começou com o isolamento”
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber de regência de aulas	Estabelecer uma interação ativa	“Vai tentando puxar...”  “Não responde pra eles”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber teórico Saber de metodologia	Ler cada tópico do texto explicando cada orientação.	(PF11 retoma todas as orientações apresentadas no texto)
<p>INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: “Durante essa leitura, linguisticamente, tem algum ponto aqui que eu devo destacar?... da linguagem verbal que aparece aí?”</p>			
2.3 Aspectos sobre a realização da análise linguística e semiótica (organização: atividade textual)	Saber teórico Saber de metodologia	Perguntar / investigar sobre o verbo no imperativo	“Sim, eu acho que tu pode comentar, dar uma investigada porque eles já conhecem, a questão do verbo no imperativo (...)”  “Mas inicialmente eu vou trabalhar com a questão do pretérito e do presente. Antes era assim agora tá assado porque eu quero também rever com eles

			a questão dos advérbios desse momento presente e dum momento anterior, certo? Então essa construção eu quero trabalhar”
INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: (Estabelecimento de um novo cenário: aula remota: “muda alguma coisa?”.)			
1.1 Aspectos de organização do espaço e tempo	Saber de planificação de aulas	Enviar o texto previamente	“Talvez a questão de como mostrar a imagem... talvez na aula síncrona... eu vou te pedir pra... enviar pra eles. A gente tá com... com o grupo do <i>whats</i> deles, então talvez seja mais interessante eles terem a imagem ali pra ti não perder o contato, pra ti poder enxergar todos eles”
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber de recursos		
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber de regência de aulas	Manter o contato visual com os alunos	“(...) a riqueza da construção olho no olho eu acho que talvez fique mais interessante”

**Fonte:** a própria autora.

Como já salientado, na IaS realizada na EP2, ou seja, após o término da disciplina de Práticas de Ensino de LP I e antes de iniciar as atividades do Estágio Obrigatório de LP II, a minha atuação como pesquisadora e formadora foi mais incisiva, no sentido de se buscar instruções e/ou esclarecimentos acerca de aspectos negligenciados ou apenas tangenciados pelos PFIs. É o que ocorre, por exemplo, com o aspecto da análise linguística e semiótica no discurso da PFI1, que aborda especificamente essa questão após a minha pergunta/intervenção, e que retomaremos adiante.

A IaS 2 traz mais aspectos mobilizados nas instruções passadas à sócia-substituta/pesquisadora-formadora em comparação com a primeira entrevista. Enquanto a primeira entrevista mobiliza apenas os aspectos de utilização do recurso material, sobre a interpretação temática do texto e os aspectos de comportamento interacional com os alunos, a segunda além desses traz também os aspectos

relacionados mais especificamente à leitura do texto e à consideração da sua materialidade linguística.

O saber teórico e de metodologia relacionado aos aspectos sobre a interpretação temática do texto, os mais mobilizados na IaS 1 com quatro ocorrências, todas relacionadas ao conteúdo das orientações de cada microtexto que compõem o anúncio institucional, aparece em três momentos na IaS 2. Na entrevista concedida após o percurso formativo vivenciado na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I, a interpretação temática em apenas um momento focaliza a explicação de cada microtexto/orientação – “Ler cada tópico do texto explicando cada orientação”; nas outras duas orientações – “Salientar as orientações que o texto dá frisando o antes e o agora” e “frisar pela comparação entre o que foi feito antes e agora”, a discussão do tema se orienta pelo aspecto semântico do tempo, mote para a abordagem linguística a ser realizada.

Em relação ao saber de recursos e à consideração de aspectos de utilização do recurso material, em ambas as entrevistas é mencionada a projeção do texto e na primeira entrevista especificamente a utilização do quadro/lousa. Mas na IaS 2 a orientação para “enviar o texto previamente” sinaliza um amadurecimento em relação à mudança de contexto interacional, sinalizando também um saber de planificação de aulas relacionado aos aspectos de organização do espaço e tempo. A PFI1 demonstra uma preocupação maior porque já internalizou a experiência com as aulas remotas e organiza o agir docente em prol do aspecto interacional com os alunos, algo que considera muito importante.

E é justamente em relação aos aspectos de comportamento interacional com os alunos, que traz o saber de regência de aulas, que a PFI1, por meio de suas instruções, demonstra a necessidade de se tentar estabelecer um comportamento ativo por parte dos alunos. É papel do professor contribuir para esse engajamento, seja no estabelecimento de uma interação ativa e na manutenção do contato visual com os alunos (IaS 2) ou no estabelecimento de espaços dialógicos efetivos para que os alunos falem/participem (IaS 1). Na primeira entrevista a PFI1 também demonstra essa preocupação ao instruir que os alunos, embora os microfones devam permanecer desligados para o ruído não atrapalhar a aula – no caso da aula remota – liguem o instrumento/aparelho a qualquer momento quando quiserem fazer uma pergunta.

A PFI1 demonstra enfaticamente o seu engajamento na atividade instaurada pelo contexto ficcionalizado<sup>94</sup> ao instruir, na laS1, a sócia-substituta/pesquisadora-formadora a “não se coagir com determinadas perguntas”, e a tecer comentários sobre a turma de alunos, na laS 2.

No que diz respeito aos aspectos de organização do espaço e tempo, que mobilizam o saber de planificação de aulas, sua mobilização acontece apenas na segunda entrevista (laS 2) o que nos remete a um possível amadurecimento no pensar como professor de LP desta professora em formação inicial. E essa organização espaço-tempo articula-se à necessidade de não se quebrar a interação visual com os alunos, pelo envio prévio do texto a ser trabalhado, e à leitura do texto propriamente dita, ao se instruir para a utilização de um tempo para fazer sondagem/discussão com os alunos antes de mostrar o texto. Ou seja, no segundo procedimento de laS percebe-se um amadurecimento do agir docente explicitado pela própria organização do texto como unidade de ensino a ser trabalhada, o que não ocorreu na laS 1.

Os três aspectos mais relacionados ao trabalho com o texto considerado em sua materialidade linguística abarcam, como já dito quando discorreremos sobre as características da adaptação do procedimento, uma organização eficiente para se trabalhar didaticamente o texto, considerando-se a possibilidade de organização em atividades pré-textuais, textuais e pós-textuais, e também as atividades a serem realizadas pelos alunos, sejam produções textuais ou tarefas diversificadas.

Em relação aos aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual, pós-textual), que abrangem o saber teórico e o saber de metodologia, a PFI1 os mobiliza três vezes, passando instruções sobre como proceder antes de realizar a leitura do texto com os alunos. Essas atividades pré-textuais incidem sobre uma discussão oral, também denominada como “sondagem” por ela, sobre os modos de prevenção utilizados pelos alunos para se protegerem contra o coronavírus. A instrução “Considerar as respostas dos alunos para realizar a leitura do texto – comparar o antes com o agora” demonstra todo um projeto de trabalho com o texto

---

<sup>94</sup> Esse engajamento da PFI1 ultrapassa o procedimento de laS, pois mesmo quando esta atividade – a laS – é encerrada e há a retomada da entrevista de pesquisa para se dirigir ao seu final, a PFI1 age como se estivesse na laS, fazendo referência à turma fictícia e à forma de agir.

pensado pela PFI1, já que o “antes” e o “agora” será explorado linguisticamente também, conforme veremos adiante.

Na ordem em que as instruções são apresentadas, o próximo aspecto a ser considerado é o relacionado a atividades a serem realizadas pelos alunos (produção textual), que mobiliza o saber de recursos e o saber de aprendizagem autônoma. Esse aspecto também é mobilizado três vezes e as instruções a ele relacionadas vão em uma gradação, indo da orientação mais genérica “construir um novo texto (na aula seguinte)”, passando pela especificidade de uma tarefa auxiliar para a produção – “anotar (os alunos) em forma de tópicos as diferenças que perceberem quando refletirem sobre os comportamentos antes e agora (em relação à pandemia)” até apresentar especificamente o texto a ser elaborado – “fazer um cartaz”. Mesmo que a maior explicitação da atividade de produção inicialmente instruída apenas por “construir um novo texto” tenha vindo após a intervenção da sócia-substituta/pesquisadora-formadora, o projeto de produção textual sinaliza para um entendimento de que a ação linguística, manifestada não apenas na recepção/leitura, mas também na produção, deve fazer parte do gênero profissional aula.

Por fim, os aspectos sobre a realização da análise linguística e semiótica, que se concretizam na(s) atividade(s) textual(is) e mobilizam o saber teórico e o saber de metodologia, são mobilizados duas vezes. A primeira instrução – “Diferenciar o antes e o agora pelos verbos - trabalhar a questão do pretérito, dos advérbios” – é apresentada espontaneamente, o que reforça o aprimoramento do agir didático da PFI1 em relação às instruções da primeira entrevista. A explicitação sobre como proceder durante a leitura do texto especificamente, questionando-se qual é o ponto a ser destacado linguisticamente vem após a intervenção da P-F, e a instrução “Perguntar/investigar sobre o verbo no imperativo” demonstra o reconhecimento do elemento linguístico pertinente, ainda que o gênero textual não tenha sido reconhecido plenamente.

Ainda assim, a concepção do texto em seus aspectos linguísticos e a consequente consideração desses aspectos em uma organização didática que concretizará o gênero profissional *aula* demonstra um aprofundamento maior na profissionalidade em construção da PFI1.

### 5.1.3 A Microaula

Como já salientado, a microaula será apresentada por meio da ferramenta metodológica da sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006). A seguir, apresentaremos os quadros que correspondem às sinopses da microaula 1 e da microaula 2 e, após, apresentaremos a análise comparativa entre ambas.

**Quadro 18:** Sinopse da Microaula 1 (PFI1)

<b>Microaula 1</b>	<b>Data: 22/06/2020</b>	<b>Duração: 20m43s</b>
<b>NÍVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>RECURSOS</b>
1	Saudação	Interação verbal
2	Trabalho com os gêneros textuais (anúncio publicitário e propaganda)	
2.1	Apresentação/ Projeção dos textos	Slides (power point)
2.1.1	Reconhecimento dos textos	Interação verbal slides
2.1.1.1	Identificação do local de circulação, definição de texto, emissor, receptor/leitor, objetivo/finalidade	Interação verbal slides
2.2	Diferenciação entre publicidade e propaganda	Interação verbal
2.2.1	Identificação de propagandas e anúncios publicitários	Interação verbal slides
2.3	Explicação sobre os diferentes suportes (outdoor, busdoor, banner) Definição sobre suporte	Interação verbal slides
2.4	Focalização no gênero anúncio publicitário	Interação verbal slides
2.4.1	Análise de publicidade (chocolate Baton): identificação da finalidade	Interação verbal slides
	P-F: (Aviso sobre o tempo: cinco minutos para finalizar.)	

2.4.2	Identificação da mudança de sentido pelo uso da vírgula (apresentação de textos publicitários criados pela PFI1)	Interação verbal slides
2.5	Avisos – orientações de atividades	Interação verbal
2.5.1	Aviso sobre atividade de produção de anúncios publicitários	Interação verbal
2.5.2	Aviso para trazer textos publicitários para análise e modificação de pontuação	Interação verbal
2.5.2.1	Aviso sobre a disponibilidade dos slides trabalhados na aula e textos publicitários para análise no <i>google classroom</i>	Interação verbal
3.	Encerramento - despedida	Interação verbal

**Fonte:** a própria autora.

A microaula 1 da PFI1 foi realizada no dia 22/06/2020 e correspondeu à primeira orientação da atividade de Microaula da disciplina de Práticas de Ensino de LP I, ou seja, a proposta de se elaborar um plano de aula que contemplasse – ou sinalizasse – a organização didática com o texto em atividade pré-textual, textual e pós-textual, e que priorizasse o trabalho com a prática de análise linguística. Isso a partir de um sorteio prévio que estipulou o conteúdo linguístico a ser trabalhado e a turma fictícia.

A PFI1 ficou, conforme o sorteio realizado no dia 05/06/2020, com uma turma de 6º ano e o conteúdo linguístico da pontuação.

**Quadro 19:** Sinopse da Microaula 2 (PFI1)

Microaula 2	Data: 13/07/2020	Duração: 20m55s
NÍVEIS	DESCRIÇÃO	RECURSOS
1	Saudação	
1.1	Recapitulação sobre os jogos escolares e a tarefa que coube à turma (divulgação do evento)	Interação verbal
2	Trabalho com o gênero textual	
2.1	Apresentação/ Projeção do texto	Slides Interação verbal

2.1.1	Identificação / análise do gênero textual	Slides Interação verbal
2.1.1.1	Identificação da finalidade, do emissor, do receptor	Slides Interação verbal
2.1.1.2	Identificação do gênero textual: convite-anúncio <sup>95</sup>	Slides Interação verbal
2.2	Identificação das partes que compõem o texto	Slides Interação verbal
2.2.1	Identificação dos verbos que compõem o texto	Slides Interação verbal
2.3	Análise dos verbos que compõem o texto (previamente destacados)	Slides Interação verbal
2.3.1	Identificação do modo verbal de verbos destacados	Slides Interação verbal
2.3.2	Definição de modo verbal (para que serve o modo verbal?)	Interação verbal
	(Aviso sobre o tempo: cinco minutos para finalizar) (23m25s)	
2.3.3	Definição do modo verbal imperativo (O imperativo serve para quê? Vocês lembram?)	Interação verbal
2.3.3.1	Análise de verbos no imperativo (que estão no texto)	Slides Interação verbal
2.4	Orientação: começar a pensar no “convite-anúncio” que deverá ser produzido	Interação verbal
2.4.1	Orientações para a próxima aula	Interação verbal

<sup>95</sup> O gênero textual selecionado pela PF11 foi um anúncio-convite. Tratava-se de um texto sincrético, com características formais de convite – parecia um convite – mas o gênero textual era anúncio publicitário. Trata-se de um caso de intertextualidade genérica, quando um gênero textual (no caso, a publicidade da RedBul) assume a forma de outro gênero (um convite para uma corrida de carros de rolimã patrocinada pela marca) para atingir a sua intenção comunicativa de maneira mais eficiente. Mas a PF11, embora identifique características dos dois gêneros, privilegia a abordagem como convite, trabalhando o texto como se fosse um exemplar desse gênero textual e não sinalizando que se trata de uma estratégia do texto publicitário.

3.	Encerramento - despedida	Interação verbal
----	--------------------------	------------------

Fonte: a própria autora.

A microaula 2 da PFI1 foi realizada no dia 13/07/2020 e correspondeu à segunda orientação da atividade de Microaula da disciplina de Práticas de Ensino de LP I, ou seja, a proposta que partia da análise de uma situação-problema para se construir o agir docente. Mantinha-se a prescrição em torno da necessidade de contemplar a organização didática com o texto em atividade pré-textual, textual e pós-textual, priorizando o trabalho com a prática de análise linguística.

A PFI1 ficou, conforme o sorteio realizado no dia 03/07/2020, com a situação-problema 3, apresentada a seguir<sup>96</sup>.

**Quadro 20.** Situação-problema – atividade de microaula

<b>Situação problema (3) Jogos Escolares - 8º e 9º anos</b>
<p>A situação de pandemia de Covid-19 impôs a todos mudanças significativas de rotina. A Escola Estadual “Manuel Bandeira”, que já era considerada uma escola modelo da Rede Pública, orgulha-se de ter ganhado uma boa visibilidade nesse período, pois se tornou a instituição escolar que tem conseguido trabalhar melhor em meio à adversidade: a colaboração entre coordenação pedagógica e corpo docente continua; os professores estão engajados em explorar dispositivos e ferramentas disponíveis, tanto na escola como na web, para viabilizar o ensino e a aprendizagem; e os alunos estão correspondendo a esse esforço participando maciçamente das aulas e das atividades que lhes são propostas. Nesse clima, todos esperam ansiosos pelo retorno às aulas presenciais. E já ficou decidido que isso será em grande estilo: se tudo correr bem, em dezembro deste ano, haverá a primeira edição dos “Jogos Escolares da Escola Manuel Bandeira”! Todos participarão em alguma modalidade – de jogos de tabuleiro a partidas de futebol, vôlei e basquete, até beisebol será improvisado/adaptado! Nenhuma turma ficará de fora e os alunos estão muito empolgados!</p>
<p>Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II devem preparar seus alunos para auxiliar turmas do Ensino Fundamental I em alguma modalidade. Também coube a esses professores cuidar da divulgação do evento.</p>

Fonte: Esclarecimentos e orientações gerais complementares à atividade de microaula (BRUN, 2020, Anexo A)

Entre a microaula 1 e a microaula 2 há uma evidente diferenciação no espaço que a prática de AL ocupa. Em ambas as microaulas a organização didática para o

<sup>96</sup> Cf. o documento de “Orientações gerais complementares para a atividade de microaula”, no Anexo A.

trabalho com o texto é respeitada, o que equivale a dizer que a PF11 conduz a aula indo da atividade pré-textual – que explora hipóteses de leitura e informações diversas para a familiarização do aluno com o texto que será lido/explorado, inclusive considerando os elementos do contexto de produção – a atividade pós-textual, explicitando, ao final da aula, a continuação de atividades concernentes ao que foi trabalhado. Isso já sinaliza para a apropriação de uma forma de organização didática descendente, ou, em outros termos também, que parta do macro para o micro, desejável/esperada em um ensino de língua portuguesa materna ancorado em uma concepção discursiva/sociointeracionista de língua.

Na microaula 1, há maior predominância dos aspectos relacionados à leitura do texto, que mobiliza os saberes relacionados aos elementos teóricos além do da metodologia, mas não necessariamente indica uma apropriação de um saber teórico específico – aqui lembramos do *conhecimento pedagógico do conteúdo* de Shulmann (2014 [1987]) – para operacionalizar didaticamente o elemento linguístico/gramatical funcionando dentro do texto. E dessa forma, a PF11 trabalha, a maior parte da aula (15 minutos), com a progressão de atividade – sustentadas pela interação verbal com o apoio de slides – que focam o processamento da leitura em relação ao entendimento do texto trabalhado (o anúncio publicitário): sua definição enquanto gênero textual, delimitação em comparação com outro gênero (a propaganda), e a análise de um texto publicitário, o que demonstra também o foco nos aspectos sobre a interpretação temática do texto. Apenas nos minutos finais da aula, após ser avisada de que lhe restavam 5 minutos para o tempo máximo permitido, ela inicia o que corresponderia à realização da análise linguística ao, na continuação da análise da publicidade focalizada, explorar as mudanças de sentido possibilitadas pelo uso da vírgula. A pontuação, aqui, é o elemento que lhe coube pelo sorteio para demonstrar as potencialidades da língua na construção dos sentidos e das funcionalidades do texto.

Reconhecemos a realização de uma aula satisfatória em seu conjunto, que demonstra a atorialidade da PF11, inclusive ela cria textos publicitários para exemplificar as “nuances” possibilitadas pelo uso da vírgula. No entanto, na comparação com a segunda microaula, é evidente que houve, pela maneira como a AL “toma conta da aula”, uma apropriação da possibilidade de se realizar a prática de AL como aquilo que ela é: instrumento para a realização da leitura plena.

Na microaula 2, a PFI1, como já mencionado, organiza satisfatoriamente a aula, inclusive relacionando-a ao contexto mobilizado pela situação-problema que faz parte da prescrição da segunda proposta da atividade de microaula, conforme já abordamos. Antes de concluir 10 minutos de aula – metade do tempo máximo prescrito, portanto – a PFI1 inicia a abordagem do elemento linguístico selecionado para focalizar o verbo e os modos verbais. A focalização do elemento linguístico segue, assim, relacionada ao processo de desvelamento das intenções do texto – que a PFI1 considera primordialmente um convite, embora reconheça a “hibridização”, como ela menciona, com a publicidade – realizando-se, efetivamente, a prática de AL. Assim, a PFI1 consegue, em sua segunda microaula, demonstrar a dinâmica de funcionamento da prática de AL e, dessa maneira, chega à coerência esperada no trabalho com a língua, em que agir plenamente sobre o texto implica a reflexão acerca dos elementos que o engendraram para que outra ação linguageira possa ser estabelecida, continuamente.

A seguir, analisamos a entrevista de ACS que focalizou o agir docente na microaula.

#### 5.1.4 A Autoconfrontação

Como já salientado no capítulo teórico, consideramos a entrevista de autoconfrontação um instrumento de formação (STUTZ, 2012) por possibilitar que o percurso reflexivo realmente se processe, com probabilidade de desencadear desenvolvimento.

Para a análise da ACS, estabeleceremos o cenário da entrevista como a conjunção de duas etapas: primeiramente apresentaremos os SOTs e STTs, relacionando esses STTs aos saberes docentes que eles indicam. Posteriormente, esses STTs serão categorizados conforme a temática que especificam, sendo objeto de uma etiquetagem, conforme Bulea (2010). Para proceder a essa etiquetagem, basear-nos-emos na tipologia utilizada pela autora em sua pesquisa (op. cit., p. 91-93), a qual procedemos com os ajustes necessários ao nosso contexto de pesquisa.

Dessa forma, estabelecemos a seguinte tipologia para categorização/etiquetagem dos STTs:

**Quadro 21.** Tipologia para etiquetagem/categorização dos STTs na ACS

A. STT focalizando o <b>agir-referente</b> : ( <b>micro</b> ) <b>aula</b> realizada:
A1. <b>Caracterização</b> da microaula: STT que focalize a definição de aula.
A2. Evocação dos <b>determinantes</b> que podem influenciar a efetivação da microaula:
A2.a. <b>Determinantes externos</b> : STT que aborda os aspectos espaço-temporais e materiais-instrumentais (plataforma digital <i>online</i> em que a aula aconteceu, recursos materiais/digitais utilizados durante a aula) e/ou os aspectos psicossociais e institucionais (características dos alunos/colegas, presença/relação com as professoras – colaboradora e pesquisadora, presença/referência às prescrições que regem a realização da atividade de microaula).
A2.b. <b>Determinantes internos</b> : STT que aborda os aspectos ligados às capacidades e aos recursos do PFI (saberes e capacidades, capacidade de empatia, sentimento de segurança, etc.).
A3. Evocação do <b>desenvolvimento</b> da microaula:
A3.a. STT que retoma a <b>preparação</b> da microaula: o planejamento da microaula.
A3.b. STT que retoma a <b>realização</b> efetiva da microaula: consideração dos aspectos positivos e/ou negativos; estabelecimento de comparações entre a proposta e a realização da microaula 1 e da microaula 2.
A3.c. STT que aborda os <b>possíveis desdobramentos</b> da microaula: outras possibilidades de realizar os objetivos propostos em seu planejamento, possibilidades de proposição de atividades se houvesse mais tempo disponível, possibilidades de continuação do que foi abordado em outras aulas posteriores.
B. STT que focalize <b>outra tarefa</b> que não a microaula: experiências com aula vivenciadas como aluno na escola ou na universidade, experiências com aula vivenciadas como professor em outros espaços.
C. STT que focaliza o <b>processo formativo</b> em geral:
C1. STT que aborda aspectos relacionados aos <b>conteúdos formativos</b> vistos no decorrer da disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa e/ou de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II e/ou no decorrer da graduação.
C2. STT que aborda aspectos relacionados às <b>condições</b> de realização das atividades propostas (aspectos emocionais, aspectos relacionais com os

colegas e professoras, trabalho em equipe, tempo hábil para a realização das tarefas, condições de trabalho no ensino remoto, etc.).

C3. STT que focaliza a **pesquisa em andamento** e suas atividades (como a AC) em relação ao processo formativo docente.

**Fonte:** A própria autora, com base em Bulea, 2010.

#### 5.1.4.1 A autoconfrontação simples

A ACS da PF11 ocorreu no dia 18/07/2020, com 1h29m09s de duração. A seguir, apresentamos e analisamos a entrevista de autoconfrontação simples da PF11 referente ao seu percurso, mais especificamente ao seu desempenho na atividade da microaula, na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I.

**Quadro 22.** Cenário da entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF11)

SOT	STT	SABER DOCENTE MOBILIZADO
1. Impressões pessoais sobre a atividade de se ver no vídeo	1.1 A necessidade de gesticular 1.2 A necessidade de apontar	Saber relacionado à regência de aulas
2. Aspectos impostos pelo ensino remoto	2.1 A necessidade de enxergar os alunos	Saber relacionado à regência de aulas
3. Aspecto negativo: a questão do tempo (PF11) <sup>97</sup>	3.1 O “atravessar” a resposta do aluno  3.2 A elaboração prévia de perguntas que se espera que os alunos respondam	Saber relacionado à regência de aulas Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à metodologia

<sup>97</sup> Essa indicação diz que este SOT foi introduzido pela PF11 e também procedemos assim no STT que a P-F introduziu. Isso porque na dinâmica da entrevista, o esperado é que os SOTs sejam introduzidos pelo entrevistador, no caso, a P-F; e os STTs pela entrevistada, no caso, a PF11. As poucas ocorrências que fogem desse padrão são interessantes de serem explicitadas, pois também salientam a dinâmica da interação estabelecida. Também procedemos assim na análise das entrevistas do PF12.

		Saber relacionado à aprendizagem autônoma
4. A questão da intervenção com o objetivo de ajudar a aula de um colega (PFI1)	4.1 A intenção de ajudar a colega a trabalhar/aproveitar melhor o texto dela	Saber relacionado ao contexto
5. Discussão sobre o texto trabalhado	5.1 A definição do gênero textual 5.2 Discussão sobre o suporte 5.3 A “hibridização” entre gêneros 5.4 A relação entre os modos verbais e os tipos textuais no gênero/texto selecionado	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
6. Organização do trabalho didático	6.1 Dificuldade de separar em partes a análise do texto  6.2 Função do texto – associação com a situação-problema  6.3 Necessidade de construir links – construção de uma aula significativa	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  Saber relacionado à regência de aulas  Saber relacionado à planificação das aulas  Saber relacionado à planificação das aulas  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem  Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
7. Postura responsiva dos alunos	7.1 A consciência de que não fez as perguntas certas	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
8. A questão da ficcionalização	8.1 Consideração da idade dos alunos  8.2 Uso da metalinguagem – atribuição de conceitos	Saber relacionado à planificação das aulas  Saber relacionado ao contexto

		Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
9. A relação entre metalinguagem e ensino contextualizado de língua (Análise Linguística)	9.1 Não apresentação do conteúdo de forma infantilizada	Saber relacionado à regência de aulas
10. A realização da Análise Linguística	10.1 Relação entre as partes do texto com os modos verbais predominantes e suas funções	Saber relacionado à regência de aulas Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
11. Destaque dos aspectos positivos e negativos	11.1 Negativo: “atravessar” a resposta dos alunos  11.2 Positivo: relacionar o conteúdo linguístico com a sua função no texto  11.3 Tempo como fator de dificuldade (P-F)  11.4 Necessidade de trabalhar a questão da Pilotagem para melhorar o gerenciamento do tempo  11.5 Necessidade de conhecer os alunos para organizar a dinâmica da aula	Saber relacionado à regência de aulas Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à metodologia Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  -----  Saber relacionado à regência das aulas  Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma

<p>12. Diferença entre as duas microaulas</p>	<p>12.1 Fluidez da aula</p> <p>12.2 Foco no texto</p> <p>12.3 Planejamento das aulas (P-F)</p> <p>12.4 Satisfação com a atividade independentemente da proposta</p> <p>12.5 Melhora na segunda microaula em relação à primeira microaula (P-F)</p> <p>12.6 Segunda proposta como mais desafiadora e prazerosa</p>	<p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>-----</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p> <p>-----</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p>
<p>13. Aspectos importantes (como suporte) para a realização da atividade da microaula</p>	<p>13.1 O trabalho com o gênero textual – sua função e significação</p>	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>
<p>14. Ensino contextualizado de língua vs ensino tradicional de gramática</p>	<p>14.1 Conexão entre as disciplinas da graduação e os conceitos teóricos</p> <p>14.2 Facilidade em considerar o texto essencial para a realização da aula</p>	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>

	14.3 Dificuldade dos colegas de se “descolarem” do ensino tradicional de gramática	Saber relacionado ao contexto
15. Indicação de outros trechos/partes da aula para comentar	<p>15.1 Maneira de proceder com a Análise Linguística</p> <p>15.2 Consideração dos ícones (linguagem não verbal) na análise do texto</p> <p>15.3 Engajamento dos alunos no tema trazido pelo texto</p> <p>15.4 Foco na função do tipo textual descritivo</p> <p>15.5 Não exploração de todas as partes do texto</p> <p>15.6 Consideração do equívoco de leitura de um aluno</p> <p>15.7 Possibilidade de ter considerado os modos verbais e a questão do evento da corrida</p>	<p>Saber relacionado à regência de aulas</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>Saber relacionado à regência de aulas</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>Saber relacionado à metodologia</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação de aprendizagem</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação de aprendizagem</p>

	15.8 Maior solicitação de leitura para os alunos	Saber relacionado à regência de aulas Saber relacionado à aprendizagem autônoma
16. O tempo curto como fator negativo (PF11)	16.1 Necessidade de mais tempo	Saber relacionado à regência de aulas Saber relacionado à (auto)avaliação de aprendizagem
17. Aula significativa (PF11)	17.1 A importância / o “encantamento” de se trabalhar com o gênero textual  17.2 A adaptação do conhecimento teórico ao conhecimento a ser ensinado  17.3 Colocar-se no lugar do aluno – pensar nas perguntas que poderia fazer	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à planificação de aulas Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  Saber relacionado à aprendizagem autônoma
18. Avaliação sobre o exercício da AC	18.1 Consideração da teoria – macropreocupações e gestos didáticos – para compreender a própria aula  18.2 Reconhecimento da diferença entre aula planejada e aula efetivamente realizada – diferentes contextos modificam a mesma aula planejada  18.3 O exercício da práxis (P-F)	Saber relacionado ao contexto    Saber relacionado ao contexto  -----

	18.4 A importância dos conceitos – macropreocupações e gestos didáticos – e do plano de aula bem estruturado para o entendimento da própria prática e a atribuição de sentido ao trabalho realizado	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação de aprendizagem Saber relacionado à aprendizagem autônoma
19. Considerações finais – ajustes de organização das atividades da pesquisa	-----	-----

Fonte: a própria autora.

**Quadro 23.** Cenário-etiquetagem da entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF1)

		CATEGORIZAÇÃO	STT
<b>AGIR REFERENTE: MICROAULA</b>	<b>DETERMINANTES</b>	A1. <b>Caracterização</b>	-----
		A2.a. <b>Determinantes externos</b>	-----
		A2.b. <b>Determinantes internos</b>	4.1 / 5.1 / 5.2 / 5.3 / 5.4 / 11.5 / 14.1 / 14.2 / 14.3 / 17.1 / 17.2 / 17.3 / 18.2 /
	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	A3.a. <b>Preparação</b>	3.2 / 6.1 / 8.1 / 17.3 /
		A3.b. <b>Realização</b>	1.1 / 1.2 / 2.1 / 3.1 / 5.1 / 5.2 / 5.3 / 5.4 / 6.1 / 6.2 / 6.3 / 7.1 / 8.2 / 9.1 / 10.1 / 11.1 / 11.2 / 11.4 / 12.1 / 12.2 / 12.4 / 12.6 / 15.1 / 15.2 / 15.3 / 15.4 / 15.5 / 15.6 / 15.7 / 15.8 /
		A3.c. <b>Possíveis desdobramentos</b>	-----
		B. <b>Outra tarefa</b>	-----
	<b>PROCESO FORMATI</b>	C1. <b>Conteúdos formativos</b>	11.4 / 13.1 / 17.1 / 18.1 / 18.2 / 18.4
		C2. <b>Condições de realização</b>	16.1

		<b>C3. Pesquisa em andamento</b>	-----
--	--	----------------------------------	-------

Fonte: a própria autora.

Dos 19 segmentos de orientação temática (SOTs) impulsionadores da dinâmica da entrevista, 4 foram mobilizados pela participante da pesquisa, a professora em formação inicial (PF11), e 15 pela pesquisadora-formadora (P-F), dinâmica esperada uma vez que a P-F assume o seu papel de condutora da entrevista e vai, assim, estabelecendo os pontos a serem tratados. Já os segmentos de tratamento temático (STTs), identificados na quantidade de 49, são em sua grande maioria mobilizados pela PF11 com 45 ocorrências, e apenas 4 vezes pela P-F. Isso também demonstra, como esperado, o protagonismo da PF11 no discurso instaurado, afinal, a verbalização de suas impressões era o foco da entrevista.

**Quadro 24.** Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF11)

	<b>Mobilizados pela P-F</b>	<b>Mobilizados pela PF11</b>	<b>TOTAL</b>
<b>SOT</b>	15	04	19
<b>STT</b>	04	45	49

Fonte: a própria autora.

Das 113 figuras de ação identificadas, a grande maioria, 72, constitui-se como figura de ação avaliação. Entendemos que isso também é exemplificativo do instrumento de geração de dados utilizado, a entrevista de autoconfrontação simples, que visava desencadear um processo reflexivo da PF11 acerca de seu agir na atividade da microaula.

**Quadro 25.** Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PF11)

<b>FIGURAS DE AÇÃO</b>	<b>INTERNAS</b>	<b>EXTERNAS</b>	<b>TOTAL</b>
OCORRÊNCIA	23	01	24
ACONTECIMENTO PASSADO	06	-----	06
EXPERIÊNCIA	08	-----	08
CANÔNICA	-----	-----	-----

DEFINIÇÃO	03	-----	03
AValiação	65	07	72
TOTAL DE FIGURAS			113

**Fonte:** a própria autora.

Conforme Almeida (2015, p. 86), a figura de ação *avaliação* tem um caráter subjetivo que lhe é próprio, uma vez que está embasada no ato de apreciar, estimar, julgar o valor de algo. É notável que o teor geral de entrevista está alicerçado no processo de reflexão próprio – autorreflexão – estabelecido pela PFI1 em relação ao seu agir na atividade da microaula, contemplando toda a realização desta atividade: o momento do planejamento, da execução da aula, da percepção imediata após esta execução e da percepção após assistir ao vídeo gravado de sua aula. Mesmo as demais figuras de ação mobilizadas – ocorrência, acontecimento passado, experiência e definição – atuam no discurso construindo e complementando o processo de explicitação dos conflitos e de tomada de consciência que a verbalização sobre o agir proporciona.

É significativo como nesse contexto geral de reflexão sobre a atividade da microaula também se faz presente o seu contexto profissional mais amplo (NASCIMENTO, 2015)<sup>98</sup>. Isso será discutido mais detalhadamente adiante, na análise de trechos significativos da entrevista. A segunda figura de ação mais mobilizada, a *ocorrência*, “esboça o registro dos conhecimentos contextuais e locais que exemplificam o que está sendo avaliado na figura de ação avaliação” (ALMEIDA, 2015, p. 161), o que também é característico da figura de ação *acontecimento passado*. Já a figura de ação *experiência*, referindo-se à apreensão da atividade ou de um aspecto dela a partir do estabelecimento de um modo de agir rotineiro, nos traz a experiência docente prévia da PFI1.

A figura de ação avaliação se destaca em relação aos indícios de atorialidade, isto é, traz a mobilização de marcas linguístico-discursivas que caracterizam a presença de uma forte responsabilidade enunciativa em relação ao que está sendo

---

<sup>98</sup> Segundo Nascimento (2015), ainda que a agenda das macropreocupações seja fundadora do coletivo de trabalho dos profissionais da educação, as condições concretas de realização do trabalho fazem emergir o diferente, o que é criado pelo imprevisto, o que repercute na renovação das técnicas e modos de agir do professor que se depara com a heterogeneidade dos alunos, dos materiais disponíveis e de gêneros para multiletramentos.

dito. A grande presença da figura de ação avaliação no discurso da PF11 nos sinaliza o papel ativo assumido por ela em seu próprio percurso formativo. E isso corrobora a eficiência de uma metodologia ativa como possibilitadora do desenvolvimento da atorialidade do sujeito em formação docente inicial, pois o coloca em situações que exigem a focalização do próprio sujeito – suas crenças, saberes, experiências prévias – para a realização/a vivência da atividade.

Especificamente em relação a esta figura, consideraremos as marcas linguístico-discursivas dos verbos, dos qualificadores e dos elementos indicativos do nível de atorialidade. Os verbos sinalizam a referência temporal, o caráter limitado ou ilimitado da abrangência temporal expressa pela ação, assim como também a responsabilidade enunciativa, pela modalização que pode expressar. Esse posicionamento enunciativo se marca principalmente pela presença dos dêiticos que sinalizam como o enunciador se posiciona em seu discurso. Os modalizadores mostram a avaliação sobre o conteúdo discursivo e aqui consideramos a organização de Bronckart (1999) que os classifica em lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos. Os qualificadores, por seu caráter subjetivo, também são indiciadores do posicionamento do sujeito e também expressam modalizações. Dessa forma, todos esses elementos linguístico-discursivos podem ser indicativos do nível de atorialidade, como os dêiticos, os verbos de responsabilidade enunciativa e os sintagmas adjetivais. Esses elementos aparecem organizados e especificados no quadro a seguir.

**Quadro 26.** Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – ACS/Práticas de Ensino (PF11)

Marcas discursivas		Dados emergentes do <i>corpus</i>
Tempos verbais		comecei a pensar, tinha feito, tive, sinto, pudesse, tivesse, gosto, posso
Eixo de referência temporal		Limitado – anterioridade Ilimitado – neutro: sinto, gosto, posso
Posicionamento enunciativo		eu, meu, a gente (eu + P-F), minha
Modalizações	Lógicas	“ <b>provavelmente</b> eu ia tá trabalhando”
	Deônticas	“porque eu não <b>ia poder</b> sublinhar os verbos” “porque eu <b>posso</b> rabiscar neles”
	Apreciativas	“Eu <b>gosto</b> muito de trabalhar com quadro”
	Pragmáticas	“E eu <b>sinto</b> necessidade de mostrar” “Eu <b>vi</b> que eu fiz muito essa coisa de...”
Qualificadores modalizadores		professores <b>muito</b> teatrais, sinto <b>muita</b> falta, <b>gosto muito</b>

Fonte: a própria autora.

Na ACS, como já especificado acerca da EP, há predominância do discurso interativo. Nas análises apresentadas a seguir, cada figura de ação avaliação, as mais recorrentes, é identificada pela segmentação ou por uma intervenção da P-F ou pela presença de um novo subtema que caracterize uma avaliação que incida sobre um novo aspecto. Para a análise, como já especificado pelo quadro 23, apresentaremos alguns STTs mobilizados pela PFI1, categorizando-os a partir do foco no agir-referente, a microaula, em seus determinantes e em seu desenvolvimento, e no processo formativo vivenciado na disciplina, abordando os conteúdos formativos e as condições de realização da atividade.

Em relação aos determinantes, apenas os **determinantes internos** são focalizados.

**STT 4.1:** PFI1: Foi uma pergunta que eu queria que ela pensasse melhor no texto dela porque eu achei muito legal, entendeu, e como elas colocaram a hashtag eu achei que, pô a hashtag é muito legal delas terem criado, será que ela não vai falar da hashtag? Então na verdade eu quis meio que ajudar pra trazer ela de volta eu achei que ela tava saindo do texto dela, que ela podia aproveitar melhor e aí eu fiz essa pergunta.

No STT 4.1 – “A intenção de ajudar a colega a trabalhar/aproveitar melhor o texto dela” – a PFI1 traz a capacidade de empatia expressando a figura de ação avaliação externa, explicitada pelo verbo epistemológico “achei”, característico de momento de reflexão, e pela modalização deôntica acerca da ação da colega “ela podia aproveitar melhor” para justificar o porquê de sua intervenção/pergunta/participação na aula da colega. Esse posicionamento seguro que a PFI1 demonstra para avaliar o desempenho de sua colega reforça a internalização dela em relação ao agir adequado do professor de língua portuguesa. Índícios dessa internalização se manifestam em todas as avaliações externas que aparecem em sua sessão de ACS, como, por exemplo, no STT 14.3 – “Dificuldade dos colegas de se “descolarem” do ensino tradicional de gramática” – em que analisa justamente a persistência no ensino tradicional ou a dificuldade de realizarem a AL que ela, apropriadamente, desenvolve em todas as microaulas que realiza nesse percurso.

**STT 14.1:** PFI1: (...) todas as práticas que a gente tem tido mesmo que não sejam de língua portuguesa, sabe? (P-F: hum hum) já vêm trabalhando com esse conceito (P-F: hum hum), **tanto que pra mim todas as disciplinas que eu tive com a professora XXX (COLABORADORA DESTA PESQUISA) são uma só (risos) (P-F: hum hum) porque ela vem ela vem num efeito, porque é que nem eu te falei pra mim é importante conectar a aula e**

**essas disciplinas todas tão conectadas, e... mesmo outras disciplinas, por exemplo a questão das literaturas pra mim na faculdade todas as disciplinas fazem uma coisa só, entendeu? Então a literatura também me ajuda a a preparar essa aula de Prática, entendeu?** é como eu falei, a gente trabalha com diversos conceitos teóricos que pra mim são importantes pra eu entender o que que eu tô fazendo, né? (P-F: hum hum) Eu acho isso super *é que nem eu falei quando eu preparo uma aula eu gosto de pensar em todas as perguntas que eu faria como aluna né?... então... eu tô entendendo a minha aula... eu não tô só pra... 'ah, esse é o tal gênero, esse divide assim, aqui a gente observa isso isso e aquilo', não! Eu preciso entender essa função pra eu poder passar esse tipo de sentimento pro meu aluno eu acho, sabe?*

O STT 14.1 – “Conexão entre as disciplinas da graduação e os conceitos teóricos” – mostra como a professora PFI1 e a acadêmica PFI1 se alinham, mostrando de fato o percurso de uma professora em formação. Pela figura avaliação (em negrito), ela mostra como vivencia o seu processo formativo e o qualificador ‘importante’ aponta para a conexão considerada necessária por ela ao processo de ensino e aprendizagem. A afirmação nas linhas finais demonstra o seu autoconhecimento em afirmar o seu funcionamento docente: conhecer para ajudar o outro a conhecer. E é na esteira dessa relação com o aluno que a figura de ação experiência (em itálico) se faz presente ao dizer novamente que gosta de se colocar no lugar do aluno ao planejar as suas aulas, pensando nas possibilidades de perguntas a serem trabalhadas.

**STT 17.2:** PFI1: (...) assim também o livro da Maria Helena, **eu não vou explicar como tá ali porque a metalinguagem dela é tem outro sentido, entendeu? eu preciso transformar aquilo que tá ali, né? (P-F: hum hum) do jeito que o meu aluno possa entender. Mas eu acho riquíssimo misturar as duas coisas...** não tem porque eu não usar a gramática do Cunha e misturar com o livro dela isso me ajuda a entender a aula que eu vou ter que dar, entendeu? (P-F: hum hum) então isso eu acho bem importante...

O STT 17.2 – “A adaptação do conhecimento teórico ao conhecimento a ser ensinado” – mostra, pela figura de ação avaliação, a internalização de um saber fundamental ao exercício da docência, a compreensão do processo de TD. A modalização deôntica estabelecida pelo verbo ‘precisar’ na expressão “preciso transformar” mostra a consciência que ela tem do funcionamento do agir docente, na medida em que ela atribui como obrigação proceder à transformação necessária do objeto de conhecimento em objeto de ensino. O qualificador superlativo ‘riquíssimo’ salienta o seu posicionamento ou a sua forma de proceder ao estudo inerente à preparação da aula.

**STT 17.3:** PFI1: (...) **Mas eu acho também acho importante dizer que essa questão de... de eu pensar nas perguntas que o meu aluno pode fazer ou de**

*eu anotar essas coisas eu tenho da prática da língua espanhola, então tipo... sabe, não éh... não posso olhar a aula de um colega meu que ainda não deu aula e não se viu frente a alunos que vão te fazer umas perguntas que tu vai pensar 'gente, como é que eu não pensei nisso antes de preparar essa aula, que essa pergunta podia vim', entendeu? porque eu já me vi assim né... (P-F: hum hum) sempre vai ter perguntas que vão fazer pra mim que eu não vou saber e xxx 'a aula que vem eu trago ou quem sabe tu procura pra gente e traz essa resposta na aula que vem, né? vamos ver o que que tu encontra sobre isso já que tu tá curioso sobre, né?' não como uma forma de jogar... 'ah, tu aprende sozinho', não, 'vê o que tu acha e traz pra gente', né? 'se essa foi a sua curiosidade, né?' **Mas eu acho que isso é uma coisa que só a prática assim vai te dando essa a/ o entendimento do leque de perguntas que pode surgir na cabeça do aluno** (P-F: sim)*

O STT 17.3 – “Colocar-se no lugar do aluno - pensar nas perguntas que poderia fazer” – traz as figuras de ação experiência e avaliação, externa e interna. A figura de ação experiência (em itálico) se manifesta quando ela relaciona um hábito seu (um estilo de ação) à “prática da língua espanhola”, ou seja, à experiência docente prévia. Ela reconhece/avalia a importância de se explicitar isso para justificar a figura de ação que será construída logo a seguir: a PF11 avalia/entende que a falta de experiência prévia de seus colegas não permite que eles pensem nas perguntas que os seus alunos podem vir a fazer durante uma aula. Ela se solidariza com essa inexperiência, agora pela construção da avaliação interna, ao reconhecer que “só a prática vai te dando esse entendimento”.

Este STT também se enquadra na categoria referente à **Preparação** da microaula, no aspecto do seu desenvolvimento. Explicitamente a PF11 aborda esse ponto que marca um estilo de ação logo no início da sessão:

**STT 3.2:** PF11: *Porque geralmente quando eu preparo a minha aula... eu sou perguntadeira mesmo, eu sou, eu sempre fui uma aluna muito perguntadeira e... quando eu preparo a minha aula, o meu plano depois quando eu vou... eu preparo, eu gosto de preparar minhas aulas bem antes do que eu vou dar, e um dia antes eu sempre revejo a minha aula. E esse dia antes é o dia que eu uso pra... todas as minhas apostilas de aula são assim [MOSTRA A FOLHA COM ANOTAÇÕES], eu vou fazendo várias perguntas, eu listo umas perguntas, eu trabalho com a apostila em branco aqui pra eu poder fazer as perguntas que eu faria.*

No STT 3.2 – “A elaboração prévia de perguntas que se espera que os alunos respondam” – temos a explicitação de um hábito – “e esse dia antes é o dia que eu uso pra... todas as minhas apostilas de aula são assim, eu vou fazendo várias perguntas, eu listo umas perguntas” – para explicar uma maneira de proceder durante a microaula: fazer muitas perguntas aos alunos para desenvolver o conteúdo da aula. A PF11 traz, pela figura de ação experiência (em itálico), uma marca de sua identidade

profissional, uma forma própria de agir, para desenvolver a sua reflexão sobre o tempo de 20 minutos como insuficiente para a plena realização da atividade. Tempo insuficiente ou mesmo propulsor de aspectos negativos ao seu agir docente, como o fato de se antecipar à resposta dos alunos, não oportunizando que eles mesmos se manifestem em boa parte das situações envolvendo a discussão da análise do texto, como ela explicita adiante, quando focaliza o desenvolvimento da microaula.

**STT 6.1:** PFI1: *Quando eu pensei assim eu até mandei pro XXX (PFI2) meu plano e disse assim pra ele 'se tu fosse meu professor substituto (risos), conseguiria entender a minha aula?', porque eu tentei fazer uma coisa assim, entendeu? que se eu precisasse que alguém me substituísse nessa aula que a pessoa entendesse qual era o meu objetivo com essa aula , e que ela pudesse claro que fazer do jeito dela, mas seguir os passos que nem eu coloquei parte 1, parte 2, parte 3, **que eu não consegui fazer toda, eu também eu acho porque é difícil separar em partes uma coisa que vai acontecer toda ao mesmo tempo**, entende? (P-F: hum hum) **A análise do texto em si é difícil separar, embora eu tenha elaborado as perguntas, eu acho que eu fiz boa parte das perguntas que eu coloquei no plano assim dessas questões, até do pré-texto, entendeu?***

O STT 6.1 – “Dificuldade de separar em partes a análise do texto” – traz a explicitação, pela PFI1, de sua dificuldade em segmentar os elementos a serem trabalhados quando realizou a análise textual. A figura de ação interna ocorrência (em itálico) faz referência a um momento pontual de sua atividade de microaula, a etapa do planejamento, para demonstrar a necessidade de clareza quanto à especificação das partes a serem trabalhadas na ação em sala de aula. No entanto, a figura de ação interna avaliação que se encaixa nessa figura ocorrência já revela a consciência dela acerca da não realização, em parte, do que foi planejado. O qualificador ‘difícil’ ressalta essa avaliação. Podemos considerar posto aqui o conflito estabelecido na relação com o texto pela representação a partir da leitora e da professora em formação. Essas diferentes identidades perpassam a apreensão de um agir didático pela PFI1 na medida em que ela demonstra a sensação de dificuldade em operar com o texto a partir, justamente, de uma perspectiva didática, ou seja, segmentar momentos de análise textual justamente para trabalhar a leitura plena do texto, ressaltando, assim, a dificuldade em realizar uma parte da organização posta em seu planejamento.

Essa consciência do que não foi realizado ou foi em parte se encaixa também entre os STTs que focalizaram a **Realização** da microaula. Com 30 STTs

considerados, é a categoria mais abordada na reflexão da PFI1 sobre o seu agir, o que é esperado ou ao menos natural no contexto de sessão de ACS.

STT 11.2: PFI1: (...) **eu acho que eu consegui, depois de assistir o vídeo, linkar coisas da aula**, sabe? *que nem eu falei desse meu pré-texto repetir ele depois ou quando o XXX (PFI2) fala da questão dos verbos eu acho que tenho até anotei aqui quinze minutos hãã eu associo muitas vezes o texto que eu tô trabalhando com a situação-problema, então eu acho que eu tô trabalhando a questão da função, esses links que eu fui fazendo, entendeu?* (P-F: hum hum) **com as coisas que aconteciam...** essa volta **mas de novo eu considero positivo porque eu gosto duma aula feita assim, entendeu?** (P-F: hum hum) **eu gosto de que a a aula toda fica conectada, me dá essa sensação, entendeu?** **eu não sinto que eu tô aprendendo uma coisa vazia** (P-F: hum hum), sabe, assim? **que são partes separadas embora eu tenha que elementarizar faz tudo parte do mesmo objeto que a gente tá analisando, né?**

O STT 11.2 – “Positivo: relacionar o conteúdo linguístico com a sua função no texto” – traz, pela figura de ação ocorrência (em itálico), um momento da aula em que um aluno/colega participa/contribui; a figura de ação avaliação interna (em negrito) traz a confirmação do entendimento de que ela realizou o que se propôs fazer, uma abordagem textual contextualizada, relacionada à situação-problema trabalhada. A afirmação avaliativa “eu gosto duma aula feita assim” remete à familiaridade da PFI1 com o gênero da atividade profissional e, conseqüentemente, revela a sua experiência docente e, mais uma vez, explicita a construção da identidade profissional docente de língua portuguesa como construída na base da identidade profissional docente de língua espanhola. Importante salientar mais uma vez a presença do gesto didático fundamental da elementarização (mencionado na penúltima linha), que mostra a internalização do conteúdo teórico/do conceito pela PFI1.

STT 12.6: PFI1: hã... **Eu me senti mais à vontade** e... como é que eu vou dizer, hum... tipo... eu acho que talvez por ser... ter que achar o termo gramatical no texto, sabe? é diferente de ter que achar um texto pra um tema, né? (P-F: hum hum) pra um elemento de aula, né? **então... foi mais desafiador, sabe? então eu achei... eu me diverti mais na segunda aula** (risos) (P-F: hum hum... fazendo...) **Então eu acho que pra mim é uma aula que eu acho que... eu gostaria muito, sabe?**, de poder trabalhar um projeto assim com uma turma minha, na minha cabeça a sequência já tá toda pronta assim, entendeu? (...) Então... **é um projeto que eu faria, é um projeto que eu faria então eu acho que isso também fez bastante diferença pra mim assim.**

O SOT 12 – “Diferença entre as duas microaulas” – foi um ponto importante da entrevista, planejado previamente pela Pesquisadora-Formadora com o intuito de verificar a percepção da PFI1 em relação ao seu desempenho a partir de dois contextos de instrução de atividade diferenciados (cf. capítulo 4). O STT 12.6 –

“Segunda proposta como mais desafiadora e prazerosa” –, traz as figuras de ação avaliação, explicitadas pelos verbos “sentir”, “achar”, “gostar” que mostram o ponto de vista dela sobre a realização da atividade. A expressão “sentir-se mais à vontade”, o qualificador “desafiador” e o verbo “divertir-se” em “eu me diverti mais” reforçam a avaliação positiva ao desenvolvimento da atividade, ao seu desempenho. A afirmação feita de que é uma aula que ela gostaria muito de ministrar fora de um contexto de ficcionalização ressalta, novamente, a sua identidade prévia de docente já estabelecida, uma vez que ela consegue imaginar a realização dessa aula em um contexto real e mesmo pensar todo o desdobramento didático do trabalho com o texto selecionado. No decorrer da análise de sua entrevista, vemos que essa identidade também é muito relacionada à sua experiência prévia docente, que se manifesta além da referência a aspectos já vivenciados e que também há projeções de possíveis trabalhos a serem realizados futuramente.

**STT 11.4: PFI1: (...) Então de novo eu acho que é... é uma questão da minha pilotagem eu acho que o meu recorte tinha que ter sido menor, entendeu? (P-F: hum hum) eu não sei de que forma eu teria conseguido porque como eu te falei: eu vi o texto e eu comecei quando eu comecei a estudar digo 'gente eu posso falar isso eu posso falar aquilo eu posso falar aquilo outro' ele ficou maior do que eu queria, entendeu? (P-F: hum hum) Então... essa questão... isso tipo por exemplo pra uma simulação de estágio eu sei que eu vou ter que fazer um recorte muito menor, porque senão eu vou me dar mal na questão da pilotagem, entendeu? (P-F: hum hum, entendi...) porque eu começo a querer explorar mais eu começo é como eu te falei eu começo a querer tirar as dúvidas que eu teria como aluna, eu tenho que mudar isso.**

O STT 11.4 – “Necessidade de trabalhar a questão da Pilotagem para melhorar o gerenciamento do tempo” – traz a figura de ação avaliação (em negrito) relacionada a um conteúdo teórico, a macropreocupação da pilotagem, que permeia o seu posicionamento crítico acerca de sua atividade docente, como expresso logo nas primeiras linhas. Mais uma vez, a PFI1 consegue relacionar etapas de seu percurso formativo, pois menciona a regência do Estágio II, que ainda ocorrerá, em uma tomada de consciência do que não poderá e/ou deverá voltar a fazer, explicitando a sua consciência da necessidade de uma nova forma de agir, evidenciada pela modalização deôntica “eu tenho que mudar isso”. Nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de acompanhar esta outra microaula – a regência de Estágio –, cujas reflexões suscitadas serão apresentadas no próximo tópico.

Este STT também se relaciona aos **Conteúdos formativos**, na categoria geral do processo formativo vivenciado. Trazer o conteúdo das macropreocupações e dos gestos didáticos, objeto de ensino trabalhado como uma hipótese de pesquisa, sinaliza para a apropriação desse conteúdo e a capacidade de mobilizá-los em seu processo de ação e reflexão docente, corroborando nossa hipótese de pesquisa.

**STT 18.1: PFI1: Foi muito legal.** Foi muito legal a gente poder conversar assim até porque o entendimento/ é como uma metaaula (risos) (P-F: hum hum) sabe? de pensar assim **até... como a gente viu a questão da teoria das macropreocupações e dos gestos, essa análise dá pra enxergar, entendeu?** (P-F: hum hum) **tipo principalmente a questão da presentificação e da elementarização porque a regulação ela já é uma coisa mais instintiva do professor, né?** (P-F: hum hum) então essa essa coisa que a gente faz. **E a pilotagem tem uma relação – na questão da macropreocupação – muito com a tua prática** (P-F: hum hum) **com o professor que tu tá construindo ao longo da tua experiência, né? Mas essas duas, pra mim, são as mais... divertidas de pensar. Sabe, assim, como que eu vou presentificar? Que recorte eu vou fazer?** Porque pra mim esse exercício do recorte é muito importante, **porque é como eu falei, pra mim ele é difícil e quando eu tive aula no primeiro semestre com a professora xxx (COLABORADORA) ela queria que a gente fizesse acho que era um relatório mais sintético a gente tinha um número x de linhas e pra mim isso é muito difícil trabalhar com um número x de linhas** (risos) mas aos poucos eu tô aprendendo mais (...)

STT 18.1 – “Consideração da teoria - macropreocupações e gestos didáticos - para compreender a própria aula” – já traz a avaliação (em negrito) positiva da PFI1 sobre o procedimento de autoconfrontação, em que para intensificar o qualificador “legal” há o advérbio “muito”. E é logo no início, e espontaneamente, que ela afirma ser possível, pelo exercício da autoconfrontação, enxergar as macropreocupações e os gestos didáticos em seu próprio agir. Ela menciona especificamente a macropreocupação da pilotagem e os gestos de presentificação, elementarização e regulação. A pilotagem é relacionada à prática, à experiência docente. E são principalmente os gestos da presentificação e da elementarização que ela traz mais, qualificando como “divertido” pensar neles. A figura de ação interna acontecimento passado (em itálico) é colocada em seu discurso para ilustrar a avaliação que ela faz de sua dificuldade em proceder com a elementarização, com o recorte necessário ao planejamento/agir didático. Interessante ressaltar que, como foi recorrente em toda a entrevista, a PFI1 recorre ao que vivenciou como acadêmica para trabalhar a sua reflexão sobre o seu agir docente. Temos aqui a prática profissional se configurando, se transportando de um nível a outro: do nível de acadêmica-aluna ao nível acadêmica-professora. Essa percepção que ela própria demonstra ter ao relacionar esses dois níveis caracteriza a transposição didática no nível da prática profissional,

em um entendimento que essa relação se estabelece pelo resgate do vivenciado em diferentes momentos do percurso formativo/graduação além da experiência prévia como estudante da educação básica ou docente de Língua Espanhola.

**STT 18.4:** PFI1: (...) que nem eu falei, *eu já substituí professor e foi péssimo porque eu cheguei lá me deram um livro na mão e disseram ‘é pra trabalhar esse livro’ ‘como? Vai trabalhar ele como, cara?’* (P-F: hum hum sem ter orientação nenhuma – sobreposição) é... por isso que uma das coisas que eu pensei quando a XXX pensando no Estágio falou ‘outro professor tá preparando esse plano’ eu digo ‘gente, mas...’ sabe? (P-F: hum hum) **Eu acho surreal, não que seja impossível mas se eu tô trabalhando com um professor que tem esse entendimento da aula dele... que a aula dele tem pa/ que a aula dele tem que fazer sentido, ela tem uma função, não é só chegar lá e fazer atividade, né?** (P-F: hum hum) **porque isso podiam mandar... a coordenadora, a secretária, não precisava chamar um professor substituto, sabe?** (P-F: sim...) É isso que eu imagino qualquer pessoa chega lá e ‘oh, é pra fazer essa folhinha aqui’ e era isso, entendeu?

No STT 18.4 – “A importância dos conceitos – macropreocupações e gestos didáticos – e do plano de aula bem estruturado para o entendimento da própria prática e a atribuição de sentido ao trabalho realizado” – a figura de ação acontecimento passado (em itálico) é construída na rememoração de uma experiência docente vivenciada como professora substituta. O excerto traz o posicionamento da PFI1 acerca do descaso com a importância/necessidade do planejamento para a realização do agir docente em sala de aula. Já na figura de ação avaliação (em negrito), o qualificador “surreal” fazendo referência a uma situação de um professor ministrar uma aula elaborada/planejada/pensada por outro demonstra como a PFI1 entende a questão da atorialidade como essencial ao agir docente. Ela demonstra ser ator do seu agir pela reflexão que verbaliza sinalizando a concretização de um percurso formativo *práxico* de fato. Essa a importância da atorialidade é reforçada quando ela ilustra a impossibilidade de outros agentes realizarem satisfatoriamente ou de fato a função docente se essa função não estiver vinculada aos objetivos profissionais de quem é responsável por executá-la.

STT 18.2: PFI1: (...) Porque é um exercício pra mim também (P-F: sim) poder me expressar em pouco tempo, **então essa coisa do elementarizar, do recorte que eu tenho que fazer... é um desafio... então eu acho eu acho divertido porque é um desafio... eu não acho impossível mas eu tenho que me esforçar mais...** (P-F: hum hum) **então eu acho muito legal,** essa coisa de me ver e da gente poder falar... também poder refletir o que que eu pensei quando eu trouxe... que nem a coisa do trabalho realizado e do trabalho real, sabe? (P-F: hum hum) ‘nossa isso aqui’, que nem eu falei também, **uma primeira aula de um conteúdo sempre vai ser mais truncada, entendeu (P-F: hum hum) do que uma segunda aula... né? se a gente vai trabalhar com três turmas trabalhando o mesmo conteúdo seguindo o mesmo... a questão do currículo, né? por exemplo se eu tivesse**

*três nonos anos a aula seguinte dessa daqui já seria diferente (P-F: sim) entendeu? (P-F: hum hum) ela já ia fluir muito mais talvez eu já conseguisse até trazer mais perguntas que tão no meu plano pra ela porque o ritmo dela é diferente, porque eu já sei o que funcionou na outra, eu já sei o que eu fiz que não tava no meu plano que te/teve um efeito mais legal do que a pergunta que eu tinha anotado no meu plano. Então ela começa a fluir muito mais, provavelmente a segunda turma teria uma aula muito mais legal do que a primeira turma (P-F: hum hum) sabe? e eu tenho consciência disso e não é uma questão de que ‘ai, eu não gosto de dar aula pra primeira turma que eu xx’, não... é porque a minha aula eu entendi melhor ela enquanto eu dava ela (P-F: sim...).* Essa é a questão do plano, sabe? **o plano às vezes ele é difícil se tu fica pensando ‘nossa, eu não fiz tudo o que tava no meu plano’, mas a gente nunca vai fazer tudo o que tá no plano...** por isso que quando eu fiz ele eu pensei eu vou fazer um plano pra um professor substituto (risos) **porque eu sabia que eu não ia fazer tudo aquilo, entendeu?**

O STT 18.2 – “Reconhecimento da diferença entre aula planejada e aula efetivamente realizada - diferentes contextos modificam a mesma aula planejada” – é desenvolvido pela figura de ação interna experiência (em itálico), que serve como ilustração, pelo uso de uma situação hipotética, de algo que a PF11 tem consciência de que perpassa o agir docente de modo geral: uma mesma aula planejada é efetivamente realizada de diferentes maneiras conforme o seu contexto. Esse contexto envolve o espaço-tempo de realização dessa aula e os sujeitos imersos em cada contexto – professor e alunos –, o meio-aula de que nos fala Amigues (2004). Essa reflexão nos é trazida por uma construção discursiva interessante, porque o contexto discursivizado por ela é hipotético: “por exemplo, se eu tivesse três nonos anos”. Mas ao mesmo tempo, pelo que sabemos da PF11 e por tudo o que ela já disse nas entrevistas trabalhadas nesta pesquisa, essa hipótese é fruto de diversificadas ocorrências de atividades anteriores, o que caracteriza o agir discursivo que marca a experiência do sujeito. Ademais do reconhecimento da presença da figura de ação experiência, temos também características da figura avaliação (em negrito), pela própria ideia trabalhada de que um mesmo planejamento é efetivamente realizado de maneiras diferentes em cada turma, justamente pelas peculiaridades inerentes a cada uma. As ideias que englobam as expressões “eu já sei o que funcionou”, “efeito mais legal”, “fluir muito mais” demonstram esse teor avaliativo e a complexidade do agir discursivo.

Essa hibridização de figuras já é prevista (BULEA, 2010) e demonstra como o processo reflexivo de avaliar é complexo e muitas vezes exige a presença de outras figuras, de outras formas de agir languageiras, para se tornar completo. O posicionamento enunciativo inicia com o ‘a gente’, este marca o início do universo da

hipótese/possibilidade, sendo que o uso do ‘eu’ na maior parte da ocorrência é intenso e revela o saber internalizado que ela possui – “eu tenho consciência disso” – e é revelador de sua experiência docente. A figura avaliação que aparece logo em seguida trazendo o qualificador ‘difícil’ ao plano de aula se o professor não se atentar a essa peculiaridade de seu trabalho demonstra a certeza dela, por ter experienciado isso, desse funcionamento do *métier* do professor/docente.

Interessante salientarmos que este STT também se relaciona à categoria dos determinantes internos, uma vez que aquilo que essa reflexão explícita também diz respeito a um saber e capacidade e, mais até, ao aprimoramento de um recurso competencial ao considerar o lidar com a imprevisibilidade total do contexto algo específico ao agir docente.

STT 13.1: PFI1: hum... **a questão de pensar nos gestos e nas macropreocupações eu acho que acaba mudando o jeito como a gente enxerga a aula, mas principalmente essa visão da questão do texto, sabe?** (P-F: hum hum) **de trabalhar o gênero textual dessa forma, de de elementarizar ele de trazer aqui toda essa questão do efeito de sentido que aquele texto faz que função aquele texto tem na nossa vida,** isso pra mim é uma... **provavelmente se eu puder trabalhar em escolas que trabalhem assim se eu puder fazer isso vai ser o jeito como eu vou usar porque isso eu/ incentiva a leitura, entendeu?** (P-F: hum hum) incentiva a busca então isso pra mim eu acho que foi a... a grande base **até porque é mais divertido de fazer eu acho** (P-F: hum hum) (risos) de pensar assim porque tu não... **é uma coisa que me incomoda muito a questão de... levar quadros... na minha aula de Espanhol eu geralmente não levo, entendeu?** (P-F: hum hum) **Então pensar a língua portuguesa assim dessa forma como... eu trabalho com o espanhol... essa que nem eu já te falei que é uma preocupação minha se eu vou conseguir ensinar o português do da forma como eu penso o espanhol também,** entendeu? (P-F: hum hum) É um objetivo comunicacional que a gente tem com o português não é só como a L2, entendeu? (P-F: hum hum) A gente tem que saber usar é a nossa língua e... há essa questão do gênero e dessa... da da função que ele ocupa na sociedade assim na construção do sujeito, cada texto, entendeu? isso pra mim é... é o grande mote assim da da aula, eu vi que foi o que eu pensei também, sabe? (P-F: hum hum) que nem eu te falei ah, esse texto vai ficar legal de fazer uma produção porque ele vai ser efetivo, entendeu? na divulgação eu acredito, sabe? (P-F: hum hum) Então... eu acho que é mais ou menos por aí assim, né, e... deixa eu ver... **acho que essa questão de pensar a língua portuguesa den/ a análise linguística dentro do gênero pra mim é o que mais pegou assim, pra mim foi o que me centralizou nas outras coisas, né**

O STT 13.1 – “O trabalho com o gênero textual - sua função e significação” traz a experiência prévia da PFI1 como docente de língua espanhola ser posta em ação para explicitar um estilo de ação já estabelecido – afinal ela já é professora há anos – ao negar fazer o uso constante de quadros/tabelas em suas aulas de língua espanhola. Trazer a sua experiência docente com a LE para explicitar a sua

compreensão do agir docente com a LP materna a leva a comparar o seu agir docente com ambas as línguas. E é na presentificação dessa experiência também que ela constrói a constatação da maneira como projeta o seu agir docente futuro. A PF11 evidencia o seu entendimento sobre um trabalho didático com a língua portuguesa contextualizado pela prática de análise linguística e, mais uma vez, relaciona as suas impressões com os conceitos dos gestos didáticos fundadores da presentificação e da elementarização, o que reforça o entendimento de que esse conteúdo teórico foi por ela interiorizado.

Por fim, o último critério abarcado diz respeito às **condições de realização** da atividade microaula.

**STT 16.1:** PF11: Mas eu que nem tipo assim, na verdade eu pensei 'se tivesse mais tempo!' (risos) (P-F: sim...) porque eu pensei, entendeu? terminou eu xxx 'eu queria tanto ter *tanto que eu ainda falei com a XXX (NOME DA COLEGA) depois, eu perguntei pra ela 'XXX (NOME DA COLEGA), o que que tu achou, tava muito ruim?' ela disse 'não, tava tri boa a sua aula e não sei o quê', ah, eu queria tanto ter mais vinte minutos!* (risos)

Como recorrente, o fator tempo foi mencionado. O desenvolvimento do STT 16.1 – *Necessidade de mais tempo* – é desenvolvido pelas avaliações expressas pelos verbos modalizados 'devia' e 'queria'. O 'dever' incidindo sobre algo que ela não fez e percebeu depois e o 'querer' sobre algo que não estava ao alcance dela possuir ou modificar, uma vez que o tempo estipulado de vinte minutos era requisito da atividade imposta. A figura de ação ocorrência (em itálico), no excerto 52, traz o questionamento dela a uma colega sobre a sua aula, na qual o direcionamento da pergunta por ela feita e explicitada pela figura performance 'tava muito ruim?' indica uma autocrítica negativa que, no contexto em que foi posto na entrevista, demonstra que o fator tempo foi potencializador de aspectos considerados negativos pela PF11 na realização de sua aula/microaula.

## 5.2 O PERCURSO FORMATIVO NO ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Seguiremos com a análise dos dados referentes ao percurso formativo vivenciado na disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II: a regência e a sessão de ACS.

### 5.2.1 A Regência

A regência foi realizada no formato de uma microaula, ou seja, uma aula com duração mínima de 15 minutos e máxima de 20 minutos. A regência foi estabelecida como um recorte de uma Sequência Didática<sup>99</sup> de 10 h/a que considerasse, necessariamente, o ensino e a aprendizagem de um gênero textual: artigo de opinião ou conto de mistério/terror. Assim, os PFIs deveriam selecionar uma aula pertencente à SD previamente elaborada que contemplasse a realização da AL. E a regência, especificamente, seria essa aula condensada – já que o tempo máximo de realização era de 20 minutos – ou a focalização, com a devida contextualização para não ficar incoerente, claro, da realização da prática de AL.

A regência da PF11 foi realizada via *google meet*, no dia 20/11/2020 e teve duração praticamente exata de 20 minutos. Ela trabalhou o conto de terror e mistério para uma turma de 6º ano. A seguir, a sinopse da regência da PF11.

**Quadro 27:** Sinopse da Regência/Estágio (PF11)

Regência	Data: 20/11/2020	Duração: 20m11s
NÍVEIS	DESCRIÇÃO	RECURSOS
1	Saudação	Interação verbal
2	Trabalho com o gênero textual – conto de terror e mistério	
2.1	Contextualização – situar a aula	Interação verbal
2.2	Apresentação / Projeção do texto	Arquivo em word
2.2.1	Identificação das características: identificação do autor, finalidade, identificação do tipo de narrador, diferença entre autor e narrador, presença de personagens, extensão do texto.	Interação verbal
2.3	Análise: estruturas linguísticas que transmitem ideia de tempo	Interação verbal
2.3.1	Identificação/marcação no texto das estruturas linguísticas (localizadores temporais)	Interação verbal Arquivo em word

<sup>99</sup> Por Sequência Didática (SD), conforme a perspectiva teórica adotada – a da chamada Escola de Genebra – entende-se uma “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Os estagiários/PFIs precisavam entregar, além do documento da sinopse da SD também um arquivo que contivesse os planos de aula correspondentes ao desenvolvimento de toda a SD.

2.3.2	Explicação sobre a finalidade dos localizadores temporais no conto – relação com a coesão textual	Interação verbal
2.3.3	Identificação – dentre as estruturas marcadas – dos advérbios	Interação verbal
2.3.4	Explicação sobre o valor absoluto de alguns advérbios	Interação verbal
2.3.5	Identificação das locuções adverbiais marcadas e explicação/definição de locuções adverbiais	Exposição oral
2.4	Avisos – orientação de atividade	Interação verbal
2.4.1	Fazer novamente a marcação dos localizadores temporais presentes no conto	Interação verbal
3	Encerramento - despedida	Interação verbal

**Fonte:** a própria autora.

Pela sinopse apresentada, vemos que toda a aula é conduzida pela realização da prática de AL. Inicialmente, há uma contextualização que situa o momento da aula e, dessa forma, estabelece a coerência que justifica, por exemplo, que o texto não tenha sido lido, afinal, ele já foi lido e discutido em sua temática na aula anterior. É nesse sentido que as características do gênero em questão são retomadas por meio de uma intensa interação verbal que, aliás, predomina na condução da aula. Nesse sentido, os aspectos referentes a uma organização didática geral são amplamente contemplados na organização da aula, na adequada utilização/exploração do recurso material em prol do seu desenvolvimento e em relação ao comportamento interacional com os alunos, na medida em que a maior parte da explicação é construída a partir do retorno dos alunos aos questionamentos feitos.

Os aspectos relacionados à organização didática específica se centram na realização de uma atividade textual focada na prática/construção da AL. A PFI1 demonstra a internalização de um saber relacionado a elementos teóricos e à metodologia, ao abordar o elemento linguístico ancorado em sua presença e funcionamento/sentido no texto em questão. Diferente do PFI2, conforme veremos no próximo capítulo, a PFI1 articula a atividade epilinguística à metalinguística, desenvolvendo plenamente a AL<sup>100</sup>. O aspecto metodológico colabora com o

<sup>100</sup> A nota da PFI1 nesta atividade do Estágio – regência – foi a nota máxima, dez.

desenvolvimento do elemento teórico, pois a estratégia utilizada por ela é vinculada às respostas dos alunos, o que ressalta o aspecto interacional da aula, e o destaque da marcação colorida dos elementos linguísticos organiza visualmente e didaticamente a explicação a ser realizada.

A PFI1 desde o início do seu percurso, na realização da primeira microaula na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I já apresentava um trabalho didático com a LP satisfatório, conforme a prescrição da atividade, o que equivale a dizer que sabia operacionalizar uma aula que trouxesse o texto como a unidade básica de ensino. Apesar de manifestar a sua angústia/dúvida em relação à professora de LP que estava em construção, a sua experiência docente no ensino de Língua Espanhola e, portanto, a sua identidade profissional já estabelecida como mostrado desde a EP1 já formavam a base na qual o agir didático em LP pôde ser construído. O entendimento dela acerca do processo de ensino e aprendizagem e a necessidade de se estabelecer sentido ao que se faz em sala de aula – aspectos frisados em seus discursos manifestos nas entrevistas – alicerçaram uma aprendizagem de um modo de fazer didaticamente em LP conforme uma concepção sociointeracionista de língua(gem).

### 5.2.2 A AUTOCONFRONTAÇÃO SIMPLES

A autoconfrontação simples da PFI1 ocorreu no dia 25/11/2020, com 01h21m53s de duração. A seguir, apresentamos a análise dessa entrevista a partir de dois quadros relacionados: o cenário da entrevista, com a especificação dos SOTs e STTs mobilizados e os respectivos saberes relacionados (quadro 28), e a categorização desses STTs (quadro 29).

**Quadro 28.** Cenário da entrevista de ACS/Estágio (PFI1)

<b>SOT</b>	<b>STT</b>	<b>SABER DOCENTE MOBILIZADO</b>
1. Diferença em relação à microaula em Prática de Ensino	1.1 A regência como melhor do que a microaula de Prática	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à autoavaliação da aprendizagem

	<p>1.2 O processo de apropriação pelo professor do modo de se trabalhar com a AL</p> <p>1.3 A regência como mais prazeroso de se trabalhar do que a microaula</p>	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p>
2. A importância do MDG	2.1 O MDG como necessário para o trabalho com o texto	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
3. Ministrando aula como se fosse um dom (PFI1)	3.1 Ministrando aula como uma performance a ser realizada	<p>Saber relacionado à regência das aulas</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p>
4. A apropriação da AL (PFI1)	4.1 A AL permeando todo o processo de construção sobre a língua	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>
5. A AL também na formação do professor de LE	5.1 Partir do GT para a construção do processo didático na LE	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
6. A transformação do texto em um objeto didático (PFI1)	6.1 Sempre enxergar um texto como um GT	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
7. A etapa do planejamento	<p>7.1 A parceria com o PFI2</p> <p>7.2 A fluidez da aula do PFI2 – o estilo diferente</p> <p>7.3 A construção conjunta (PFI1 e PFI2) de ser professor de LP</p>	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p>
8. O estilo de cada um (PFI1 e PFI2)	8.1 Diferenciação pelos gestos didáticos específicos	Saber relacionado ao contexto

9. Trechos da aula a serem destacados	9.1 Início da aula: referência à produção inicial dos alunos	Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma
10. Necessidade de situar a atividade de produção – coletânea de contos	10.1 Atribuir significado ao que é visto na aula: propósito da produção do texto	Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma
11. O papel da literatura no EF II: a formação do leitor	11.1 A importância de trazer o conto literário	Saber relacionado aos recursos Saber relacionado à planificação das aulas Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
12. O trabalho com as características do gênero	12.1 Consideração do texto sendo contado via <i>podcast</i>	Saber relacionado aos recursos
13. O narrador como figura discursiva	13.1 Propostas diferentes: contar uma história real ou inventada	Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
14. Hipótese: a não participação dos alunos ou a apresentação de respostas equivocadas	14.1 Retomada das características do gênero para ajudar na sistematização	Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma
15. Foco no aprendizado do aluno	15.1 Os alunos como autores dos seus textos/contos	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
16. Outro trecho para destacar	16.1 Equívoco: caracterizar o conto como “muito curto”  16.2 Uso do “muito” como estratégia para amenizar (P-F)	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  -----

	16.3 Ideia de usar o “muito” para focar em uma característica do GT – diferenciar conto de romance	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
17. Trecho de aula: início da AL	17.1 Escolha dos termos	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
18. Estratégias para o desenvolvimento da AL	18.1 Preparação prévia: marcação e entendimento do texto  18.2 Necessidade de se construir o entendimento junto com os alunos	Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à planificação das aulas  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à regência das aulas  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
19. Ensino em espiral: progressão dos conteúdos	19.1 Possibilidade de os alunos verem o seu próprio aprimoramento	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
20. Construção do conhecimento linguístico-discursivo em uma sequência coerente	20.1 Fazer a AL do texto como preparação prévia para a atuação em sala de aula	Saber relacionado aos recursos  Saber relacionado à planificação das aulas  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
21. O entendimento de língua como atividade discursiva e suas implicações para o ensino	21.1 A possibilidade de se reconhecer o erro como benéfica – trazer a “língua viva” para a sala de aula	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
22. Outro trecho de destaque	22.1 Cuidado vocabular para deixar claro que o texto é construído por alguém / não se constrói sozinho	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem

	<p>22.2 Aspecto positivo: encarar com naturalidade a presença do erro (a falta da crase)</p> <p>22.3 Aspecto negativo: não localização dos elementos indicativos do “antes” e do “depois” no texto</p>	<p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p>
23. A coesão	23.1 Mudança na metáfora utilizada para explicar a coesão: de “remendo” a “plaquinhas de quadros”	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
24. Estratégias: destacar de outra cor o que irá frisar e de nomear/usar a metalinguagem no final	24.1 Relação entre as estratégias de destacar por cores e de nomear/sistematizar	<p>Saber relacionado à metodologia</p> <p>Saber relacionado aos recursos</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p>
25. Outras possibilidades para sistematizar	25.1 Importância de se abrir possibilidades de alteração no eixo paradigmático	<p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>
26. Finalização da aula	<p>26.1 Estratégia utilizada: estimular o estudo/a compreensão individual do significado pelos alunos</p> <p>26.2 A importância da autogestão do conhecimento para o professor e para o aluno</p> <p>26.3 O entendimento do papel do professor – a constituição de sua identidade docente</p> <p>26.4 A assunção da atorialidade docente como -----</p>	<p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p> <p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à aprendizagem autônoma</p>

	algo prazeroso/satisfatório (P-F)	
27. Identificação da macropreocupação de base	27.1 Pilotagem como a macropreocupação de base	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
28. Identificação dos gestos didáticos	28.1 Elementarização e presentificação como gestos basilares; presença da regulação; consideração de que todos os gestos perpassam a Pilotagem	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
29. Identificação dos gestos didáticos específicos	29.1 O ato de se referir a ela mesma (PF11) na 3 <sup>o</sup> pessoa (“a professora”); o ato de gesticular  29.2 O fato de corrigir tranquilamente a falta da crase como um gesto específico  29.3 O uso da palavra “bombar”  29.4 A construção das perguntas-problema como um gesto específico  29.5 A acolhida inicial como um gesto específico	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem  Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem

	29.6 A consideração de que se pensar e se realizar a aula é algo bem característico de cada professor	Saber relacionado à metodologia  Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à aprendizagem autônoma
30. Maior motivação para a implementação da aula	30.1 A construção do sentido pelo aluno, a vivência de um percurso prazeroso para entender o GT	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
31. Outro tópico a ser destacado	31.1 A construção de identidade como professora de LP  31.2 A docência como um aprendizado prazeroso	Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
32. A autonomia/atorialidade do professor	32.1 A escolha do professor em relação ao/sobre o seu agir	Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
33. Reconhecimento da existência de um processo formativo de identidade docente	33.1 Participação na pesquisa – consideração da teoria: consciência do próprio processo de aprendizagem/formação	Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
34. Agradecimento / Considerações finais /	-----	-----

ajustes de organização das atividades da pesquisa		
---	--	--

Fonte: a própria autora.

**Quadro 29.** Cenário-etiquetagem da entrevista de ACS/Estágio (PF11)

		CATEGORIZAÇÃO	STT
<b>AGIR REFERENTE: MICROAULA</b>	<b>DETERMINANTES</b>	<b>A1. Caracterização</b>	-----
		<b>A2.a. Determinantes externos</b>	-----
		<b>A2.b. Determinantes internos</b>	1.2 / 2.1 / 3.1 / 4.1 / 6.1 / 7.2 / 11.1 / 14.1 / 18.2 / 19.1 / 21.1 / 22.2 / 25.1 / 26.2 / 26.3 / 30.1 / 31.1 / 31.2 / 32.1
	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	<b>A3.a. Preparação</b>	1.1 / 15.1 / 18.1 / 20.1 /
		<b>A3.b. Realização</b>	1.3 / 9.1 / 10.1 / 12.1 / 13.1 / 15.1 / 16.1 / 16.3 / 17.1 / 22.1 / 22.3 / 23.1 / 24.1 / 26.1
		<b>A3.c. Possíveis desdobramentos</b>	-----
		<b>B. Outra tarefa</b>	5.1
	<b>PROCESSO FORMATIVO</b>	<b>C1. Conteúdos formativos</b>	1.2 / 2.1 / 4.1 / 8.1 / 11.1 / 27.1 / 28.1 / 29.1 / 29.2 / 29.3 / 29.4 / 29.5 / 29.6
		<b>C2. Condições de realização</b>	7.1 / 7.3
		<b>C3. Pesquisa em andamento</b>	33.1

A dinâmica de mobilização de SOTs e STTs se mantém como nas entrevistas já apresentadas, com predominância dos SOTs pela P-F e dos STTs pela PF11, conforme o quadro:

**Quadro 30.** Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Estágio (PFI1)

	Mobilizados pela P-F	Mobilizados pela PFI1	TOTAL
<b>SOT</b>	31	03	34
<b>STT</b>	02	49	51

Fonte: a própria autora.

Já em relação às figuras de ação, há semelhanças e diferenças em relação à ACS de Práticas de Ensino, conforme o quadro a seguir.

**Quadro 31.** Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Estágio (PFI1)

FIGURAS DE AÇÃO	INTERNAS	EXTERNAS	TOTAL
OCORRÊNCIA	09	-----	9
ACONTECIMENTO PASSADO	01	-----	01
EXPERIÊNCIA	-----	-----	-----
CANÔNICA	-----	-----	-----
DEFINIÇÃO	01	-----	01
AVALIAÇÃO	59	1	60
TOTAL DE FIGURAS			71

Fonte: a própria autora.

Mantém-se o predomínio da figura avaliação, mas há sutis diferenças em relação à ACS da Prática de Ensino: a figura de ação acontecimento passado é trazida apenas uma vez e inexistente a figura experiência. Mesmo a figura de ação ocorrência, embora seja a segunda mais mobilizada, ainda assim é de maneira significativamente inferior. Proporcionalmente à quantidade de figuras que organizam o agir interpretativo da PFI1 neste momento, a figura de ação avaliação assume, aqui, um peso/destaque maior, construindo um discurso fortemente ancorado na assunção não apenas de um posicionamento enunciativo sobre o que é dito, mas também nos saberes construídos e no sentimento de segurança em relação a eles, como será delineado na análise organizada a partir da categorização expressa no quadro 29, acima.

A seguir, considerando-se a importância da figura de ação avaliação na concretização do percurso formativo deste sujeito, o quadro 32, que traz as marcas linguístico-discursivas que caracterizam essa figura a partir do discurso da PFI1.

**Quadro 32.** Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – ACS/Estágio (PFI1)

Marcas discursivas		Dados emergentes do <i>corpus</i>
Tempos verbais		acho, sei, gostei, se eu for
Eixo de referência temporal		Limitado – anterioridade: fiz, estudei Ilimitado – neutro: sinto, gosto, posso
Posicionamento enunciativo		eu, me, a gente (eu + todos os professores), minhas
Modalizações	Lógicas	“mas eu <b>tenho certeza</b> que se eu for ler o plano dele tá totalmente diferente do meu...”
	Deônticas	“tu <b>tem que chamar</b> a atenção do teu aluno...”
	Apreciativas	“Eu <b>gosto</b> muito de trabalhar com quadro branco”
	Pragmáticas	“Eu <b>vejo</b> que se construiu a partir de Práticas de Ensino...”
Qualificadores modalizadores		muito <b>legal</b> , acho <b>bem legal</b> , acho <b>interessante</b> , achei <b>importante</b>

**Fonte:** a própria autora.

A seguir, analisamos o discurso da PFI1 expresso na ACS do percurso vivenciado no Estágio Obrigatório de LP e Literatura a partir da categorização aqui considerada (quadro 29, acima).

Sobre o **agir-referente: microaula**, temos a mobilização dos *determinantes internos* e, em relação ao desenvolvimento da microaula, a *preparação* e a *realização*. No que concerne ao **processo formativo**, são mobilizadas as três categorias – *conteúdos formativos*, *condições de realização* e *pesquisa em andamento* – com maior destaque para a quantidade de STTs que mobiliza os conteúdos formativos. A categoria *outra tarefa* é mobilizada uma vez, quando a PFI1 aborda um aspecto em relação ao seu trabalho como professora de Língua Espanhola. Consideraremos as categorias referentes aos determinantes e ao desenvolvimento da microaula e também ao processo formativo.

Os **determinantes internos** correspondem a 19 STTs dos 49 mobilizados por ela na entrevista, sendo a categoria que foi mais contemplada. Isso nos aponta para a possibilidade que a entrevista de ACS constrói de explicitar os saberes, as capacidades e os recursos do sujeito que age e que, ao agir na/pela interpretação que constrói sobre o agir realizado outrora, torna-se ator de seu processo formativo. Uma das formas de manifestação dessa atorialidade é a manifestação desses saberes / determinantes internos colocados tanto em uma perspectiva de embasamento para a reflexão quanto como um resultado de todo um processo vivenciado.

Um saber mais especificamente relacionado à AL, exigência maior da atividade, é trazido, conforme os STTs a seguir:

**STT 6.1:** PFI1: *Não é só ler pra interpretar, não é ler pra tirar o vocabulário, não é ler pra ver como a cultura com relação a isso acontece em determinado país, não!* (P-F: É considerá-lo como um gênero de fato!) Como um gênero de fato, hum hum... *E que elementos que ele tá composto, qual é a estrutura dele, o que que se repete, geralmente que pronomes eu vejo ali, qual é o uso, quem que tá escrevendo pra quem, todas essas coisas assim, entendeu? acho que não tem mais como olhar pra um texto e não pensar sobre essas coisas.*

**STT 25.1:** PFI1: Não, não, não não... É uma possibilidade que eu achei a partir disso porque, por exemplo, hã... até pela questão do suporte, entende? pra mim a melhor coisa seria estar em sala de aula com esse texto projetado e ter um espaço no meu quadro na lateral onde eu pegasse essa frase essa sentença colocasse do lado mas eu tô o tempo todo remetendo a ela no texto, entendeu? **é essa a questão, eu retiraria ela dali pra gente pensar nas possibilidades dentro de um eixo paradigmático de outros advérbios, de outras locuções adverbiais pra entender a mudança de efeito de sentido, jamais seria tipo... 'ah, aqui estão todos os advérbios, pode trocar por todos estes', não! A minha ideia é que eles mesmos pensassem: 'o que que eu posso botar aqui? No lugar de ontem o que que eu posso botar?', entendeu?** (P-F: hum hum...) essa seria a minha ideia. Tipo, no caso do ensino remoto eu não tenho como fazer isso ao mesmo tempo, então eu teria que retirar pra entender as possibilidades de construção de sentido daquela mesma sentença, aí poderia até então 'então tá, a gente vai deixá-la assim, agora a gente tira ela daqui e bota ela dentro do texto de novo como ela tá, o texto ficou do mesmo jeito? Mudou pouca coisa ou mudou muita coisa?', entendeu? essa...

O STT 6.1 – “Sempre enxergar um texto como um GT” – traz a figura de ação *definição* (em itálico) explicitando o conceito de leitura em uma perspectiva de ensino de língua que tenha o GT como unidade básica de ensino. O trecho de avaliação (em negrito) ressalta a internalização desse conhecimento ao seu saber profissional docente. O STT 25.1 – “Importância de se abrir possibilidades de alteração no eixo paradigmático” – corrobora esse saber, ao explicitar um conhecimento teórico que alimenta um modo de operar/tratar didaticamente com os elementos da língua a serem focalizados, o objeto de ensino por parte do professor. Novamente, temos aí o conhecimento pedagógico do conteúdo se mostrando de maneira relevante em nosso contexto de formação inicial. Embora nunca percamos de vista o fato de que a PFI1 já é uma professora experiente, observamos também essa dinâmica no discurso do PFI2, cuja análise é objeto do capítulo 6. A figura de ação avaliação, neste STT, é marcada pela presença desse conhecimento teórico, mostrando bem a sua aquisição pelo critério da validade posta pela experiência em sala de aula, ou seja, bem conforme ao nosso objetivo de instaurar/possibilitar um contexto de formação práxico.

**STT 26.2:** PFI1: (...) Eu enquanto aluna enxergo isso... sabe? tipo... o momento em que a gente lê os textos teóricos, por exemplo em que eu me debrucei sobre o MDG e tive que fazer e tive que analisar ele, aí que o conhecimento começa a se consolidar porque eu tô pensando sozinha sobre aquilo. Entende? (P-F: Entendi...) Eu tenho que trazer o que eu lembrei, eu tenho que trazer o que eu sei antes, eu tenho que trazer as dúvidas que eu tenho, as anotações que eu possa ter feito em outros textos, eu faço as conexões intertextuais... é ali que o conhecimento vai se construir. E esse aluno vai poder voltar, entendeu? no material (P-F: E desde cedo e desde cedo tem que ser trabalhado, estimulado, né?) **Eu acho. Porque isso tem relação com a autogestão do conhecimento, entendeu? Tu tem que entender que o conhecimento é tu que constrói, não é porque tá na minha hora de aula que eu vou te fazer entender tudo sobre os localizadores temporais... Não! Tu quer mesmo entender? Então tu lê do teu jeito, na tua casa e marca. Tem gente que pode só sublinhar, tem gente que vai querer, sei eu, botar uma florzinha, botar um asterisco, botar uma nuvenzinha na volta, entendeu?** (P-F: hum hum...) Então... é o meu jeito, sabe quando a gente lê e a gente descobre – que uma das estratégias da leitura é a síntese, né? – então tu tá sintetizando aquele conhecimento a partir do momento que tu te debruça sozinho sobre ele... Então essa é a questão. Não é só ler o conto, eu vou reler o conto com olhos de quem tá analisando isso. Eu, aluno, entendeu?

**STT 31.1:** PFI1: Não... eu acho que tá de boa, assim... acho que tem a gente falou de várias coisas, eu falo bastante, né? então, tipo, né? Só... só isso assim... que nem a pergunta que tu fez antes, né? **eu acho que essa... encontrar uma forma em que eu possa pensar a LP e que signifique pra mim, que tenha sentido pra mim, foi essencial pra eu me enxergar enquanto professora de LP, né?** (P-F: hum hum...) Lembra que eu te falei nas nossas primeiras conversas no começo que eu tinha muito receio de não ser que eu me considerava uma professora de Língua Espanhola que eu tinha muito receio de não ser uma boa professora de LP, né? (P-F: hum hum...) Então... porque eu nunca tinha me debruçado sobre a LP como eu tenho me debruçado agora, e eu acho que o meu encantamento com a LP enxergando ela dessa forma... enquanto um discurso, uma coisa que tá ali que tá acontecendo o tempo todo, sabe? nessa relação das pessoas com o mundo, minha com o mundo, né? então me fez enxergar que é muito prazeroso. Então eu quero... tipo assim, realmente, fazer com que o meu aluno sinta prazer ao se debruçar sobre a LP como eu tô sentindo a/ desde que eu comecei a entender melhor ela, entendeu?

Já o STT 26.2 – “A importância da autogestão do conhecimento para o professor e para o aluno” – e o STT 31.1 – “A construção de identidade como professora de LP” – sinalizam esses determinantes com o sentimento de segurança acerca de uma identidade profissional, segurança por sua vez embasada em um conhecimento mais amplo sobre a docência, para além de um conhecimento disciplinar e didático, relacionado ao funcionamento do processo de ensino e aprendizagem (STT 26.2) e a um entendimento de língua no funcionamento da vida (STT 31.1). Esses conhecimentos que parecem ultrapassar uma abrangência apenas escolar constroem a identidade docente, complexa e multifacetada (MACHADO, 2007).

Os STTs enquadrados na categoria referente à **preparação** da microaula/regência mostram essa construção de uma identidade docente, mostrando um estilo de se proceder.

**STT 18.1:** PFI1: Assim... eu tenho esse mesmo texto sumarizado pra mim separado em todos os sintagmas adverbiais de tempo (P-F: hum hum), sintagmas que são orações adverbiais e sintagmas que são locuções adverbiais e advérbios, tá? Em cores diferentes, eu estudei ele assim pra dar a aula, né? Hã... Então... **eu poderia levar ele todo marcado: ‘aqui vocês tem...’, mas eu quero que seja uma construção deles, por isso que eu digo que a gente vai analisar junto porque a minha ideia é construir neles a ideia de que eles são capazes de analisar a própria língua, todo mundo fala LP, entendeu? mas eu posso analisar a minha língua como quem vai usar ela pra uma outra coisa que não é falar e conversar no colégio** (P-F: hum hum), eu tô usando a minha língua pra escrever um conto... por isso que pra mim, se essa é a minha opção, de pensar no meu aluno enquanto um potencial hã... utilizador da língua pra outras coisas, né? além do que ele já sabe fazer porque pra isso ele não precisa da escola, né?

**STT 20.1:** PFI1: É, mas esse movimento eu consigo fazer porque foi assim que eu estudei pra dar essa aula, entende? (...) É, **eu estudei ele como se ele fosse uma AL minha, sabe? como se eu tivesse que apresentar um trabalho sobre ele, sobre locuções, sobre sintagmas adverbiais que constroem o tempo, eu estudei ele assim.**

O STT 18.1 – “Preparação prévia: marcação e entendimento do texto” – mostra uma forma de proceder profissionalmente: estudar o texto previamente e marcá-lo, considerando todos os elementos linguísticos pertinentes e não apenas os que serão focalizados na aula. Essa preparação é uma manifestação da atorialidade do professor, que não delega a sua responsabilidade na construção e condução de uma aula. Este segmento também ressalta o entendimento do aluno como ator de seu processo de aprendizagem e a necessidade de que o professor construa um caminho didático que propicie isso. O STT 20. – “Fazer a AL do texto como preparação prévia para a atuação em sala de aula” – demonstra o posicionamento sobre o próprio agir docente, a coerência entre o saber-fazer e o fazer para ter condições de ajudar no saber a ser construído pelo aluno.

A preparação/o planejamento para a aula, parte integrante do agir docente, relaciona-se com a realização da aula na medida em que a ideia, já concretizada no repertório do docente e posta no planejamento, realiza-se – ou não! – na efetivação/implementação da aula. O STT 15.1 – “Os alunos como autores dos seus textos/contos” – faz a ponte entre essas categorias referentes à preparação e à realização do agir-referente microaula/regência, pelo entendimento de que tanto essa afirmação influenciou no planejamento da aula e nas escolhas

didáticas/metodológicas feitas, quanto de fato se concretizou no andamento da aula, nas falas da PFI1 direcionadas aos alunos e que justificavam a análise linguística que estava sendo realizada.

É nesse sentido que o aspecto de **realização** da regência/microaula se relaciona com o aspecto do planejamento ou mesmo de possíveis desdobramentos que a aula teria:

**STT 1.3:** PFI1: (...) Então certamente foi muito mais... hã... muito mais prazeroso fazer essa regência do que a anterior assim, foi prazeroso mesmo, foi prazerosa dar aquela aula, queria muito estar realmente com crianças, entendeu? **poder dar aula pra ver o que que dali ia aparecer, não que tivesse a galera toda entra no pique assim, né? seria muito interessante ver que efeito isso teria, entendeu?** (P-F: hum hum) **Mas assim eu me senti bem melhor na regência do que na outra microaula.**

O STT 1.3 – “A regência como mais prazeroso de se trabalhar do que a microaula” – destaca aspectos positivos percebidos pela realização da aula. A modalização lógica – “certamente” – reforça a avaliação que incide tanto em um porvir hipotético – “muito interessante” – quanto na sensação realmente experienciada – “bem melhor” – pela regência.

**STT 10.1:** PFI1: (...) Porque é essa questão também, porque aí se eu mantenho nessa questão do dom ‘ah, do fulano ficou bom porque o fulano escreve bem mesmo, porque ele é bom em LP já nas Extas eu sou melhor’, não é isso! Tudo que você vai estudar é uma questão de esforço, é uma questão de trabalho, é uma questão de prática, inclusive escrever um bom conto. Então a minha ideia é essa assim, porque sabe lá se eu não vou acabar construindo na aula de Português contistas? Eu posso, entendeu? (P-F: Sim...) Então... **eu tenho que entender isso enquanto professora também eu acho da minha responsabilidade não só com a língua mas com a questão literária também, entende? Pra que meu texto não fique só como pretexto, que a literatura não entre como um objeto de estudo pra eu trabalhar a língua, não é isso, a literatura tem uma importância ali, né?** a gente tem aquele enunciador que é a pessoa que escreveu que fez toda essa construção... então isso é literatura! Já que eu sou responsável pela aula de literatura e de LP eu tenho que sempre que tiver oportunidade eu acho tratar disso também, né? Então...

**STT 24.1:** PFI1: (...) E eu acho isso essencial pra gente começar a entender a construção do tempo nos textos, né? porque todo o resto tem relação com isso, porque é a noção de como a gente constrói o tempo no nosso dia a dia, então isso vai se refletir também no meu texto na construção que eu vou usar da língua, então provavelmente eu ficaria bastante tempo pra pensar pra discutir com eles essa questão, pra construir outros exemplos, entendeu? (P-F: hum hum...) **Eu queria... tipo, provavelmente eu destacaria frases aí e sabe assim? ‘vamos anotar aqui no quadro, então’ ou abriria o meu jamboard ‘vamos escrever essa frase aqui e vamos pensar ela, vamos alterar esse advérbio’, entendeu?** (P-F: hum hum...), aí sim eu eu ampliaria as minhas estratégias, eu iria além da questão do destaque, é como eu falei, a minha ideia é de destacar em cores diferentes, eu tô

**partindo da identificação por parte deles, entendeu? (P-F: hum hum...) e de uma explicação minha, pra sistematizar bem ali é uma introdução, quando eu nomeio é uma introdução a essa sistematização porque eu acho que pra eu sistematizar mesmo, eu teria que fazer isso.** Eu vou tirar essa frase aqui do texto, botar no meu jamboard, no meu power point, a gente vai escrever e vamos trocar: se eu troco “amanhã” por “ontem”, se eu troco “cedo” por “tarde”, se eu troco... entendeu? (P-F: hum hum...) Fazer isso e ver que diferenças de efeito isso causa ali, aí eu acho que começa realmente a construir essa sistematização a partir do entendimento do conceito de que o advérbio tá dentro das locuções adverbiais, de que as locuções adverbiais têm valores diferentes por efeito de sentido que eu quero construir, entende?

O STT 10.1 – “Atribuir significado ao que é visto na aula: propósito da produção do texto” – ilustra uma preocupação constante da PFI1: a construção de um sentido para o seu fazer docente. Um direcionamento significativo para as suas ações justificadas por suas escolhas que, por sua vez, estão embasadas nos saberes, capacidades e recursos que constituem o repertório dela. O STT 24.1 – “Relação entre as estratégias de destacar por cores e de nomear/sistematizar” – reforça esse direcionamento: a PFI1 projeta um outro cenário para refletir sobre as possibilidades de se realizar o que foi apresentado: construir conjuntamente com os alunos uma possibilidade de entender o elemento linguístico funcionando no texto. Esse entendimento pleno da AL se constrói pelo processo vivenciado que permitiu isso, e é ao refletir sobre a realização da aula que a PFI1 demonstra, pela figura de ação avaliação, apropriar-se desse entendimento e, conseqüentemente, dos seus pressupostos: a instauração de um espaço dialógico no ambiente de aprendizagem e a reflexão sobre o uso da língua para posterior sistematização.

Adentrando o processo formativo, temos a maior quantidade de STTs (13) mobilizados no tratamento dos **conteúdos formativos**.

**STT 8.1:** PFI1: **É... e eu acho interessante porque é os nossos gestos específicos que nos diferenciam, né? (P-F: hum hum) Embora a gente faça o mesmo processo de gestos fundadores quando a gente se debruça sobre a AL, né? mas... até também a questão das perguntas-problema que é o que vai elementarizar e vai trazer de volta e presentificar depois o nosso objeto, né?** cada um faz do seu jeito, mas por exemplo o XXX (PFI2) é uma pessoa que se um dia eu precisar substituir ele numa aula eu vou pegar o plano dele e eu vou entender o que ele tá querendo assim (P-F: hum hum), entendeu? porque é que nem eu falei assim... a gente... **os nossos gestos fundadores eles partem do mesmo lugar, eles têm uma jornada um caminho diferente mas eles partem do mesmo lugar, né?** então...

**STT 27.1:** PFI1: Não, eu não pensei, mas agora assim (P-F: Pensa agora então, o que você acha que predomina?) eu acho que... eu acho que nessa microaula de 20 minutos é a pilotagem, porque eu tenho que fazer caber, né? o que eu quero que o meu aluno descubra (risos) dentro dos 20 minutos, é muito mais fácil eu fazer o meu aluno descobrir uma coisa em 60 minutos do

que em 20, né? **Então eu acho que a pilotagem ali... por isso que eu fiquei bem feliz de ter conseguido fazer todo um processo sem acelerar, sem correr em 20 minutos, tipo, selecionar o que que dali era importante, aonde que eu queria chegar, então sabe assim?** mas... é a questão da pilotagem mesmo assim, eu acho que a questão desses/ e eu acho também que seria nessa aula de AL a pilotagem porque a pilotagem também tem relação com a questão das perguntas-problema, né? que eu vou fazendo (P-F: hum hum...). **Porque eu vou construindo, vou levando o meu aluno a pensar, então eu vou pilotando o meu aluno até ele chegar nesse conhecimento, né? Então eu acho que nessa aula de AL a pilotagem é uma macropreocupação essencial assim...** (P-F: De base, né?) É, porque se eu não sei pra onde eu quero pilotar, se perde, entendeu? Então eu acho que seria isso porque tipo algumas das macropreocupações eu já perpasssei quando eu fiz, quando eu separei, quando eu preparei a questão do ambiente que eu já venho preparando pra trabalhar com o conto (P-F: hum hum...), então isso já vem se construindo, mas nesse momento eu acho que seria a pilotagem a que se a que ressalta mais.

O STT 8.1 – “Diferenciação pelos gestos didáticos específicos” – e o STT 27.1 – “Pilotagem como a macropreocupação de base” – mostram a apropriação do conteúdo teórico/objeto de ensino trabalhado/considerado nesse percurso formativo – macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e gestos didáticos – demonstrando, portanto, o próprio percurso deste conteúdo, de objeto de ensino a objeto aprendido/apreendido. No primeiro segmento, a consideração dos gestos específicos na construção da reflexão apresentada nos indica a internalização desse conteúdo. Isso corrobora um dos nossos objetivos de pesquisa, verificar até que ponto essa teoria dos gestos e macropreocupações instrumentalizariam os PFIs em seu processo de autorreflexão e, conseqüentemente, de constituição de sua identidade docente.

Ficou demonstrada uma relação entre os STTs que, ao demonstrarem um saber/capacidade da PFI1 – portanto um determinante interno para a elaboração/consecução do seu agir – também se relacionavam/se enquadravam como um conteúdo formativo. O STT 1.2 – “O processo de apropriação pelo professor do modo de se trabalhar com a AL”; o STT 2.1 – “O MDG como necessário para o trabalho com o texto”; o STT 4.1 – “A AL permeando todo o processo de construção sobre a língua” e o STT 11.1 – “A importância de trazer o conto literário”, trazem conteúdos vistos no decorrer do processo formativo, na disciplina de Práticas de Ensino de LP I e reforçados no Estágio Obrigatório de LP e Literatura I e II. Novamente, consideramos a relação entre essas categorias, o que demonstra a complexidade do trabalho docente e de sua formação, cujos saberes, processos,

conteúdos se interpenetram e se retroalimentam. Exatamente como na formação praxica.

No que se refere às **condições de realização**, a PFI1 traz os aspectos de relacionamento, de trabalho em equipe:

**STT 7.1:** PFI1: **É. Porque a construção textual do plano e como o XXX (PFI2) por exemplo faz as perguntas-problema dele é totalmente diferente da minha.** Tanto que a gente deu o mesmo tipo de aula porque a gente tem conversado muito sobre preparar a aula e eu troco muito com o XXX (PFI2) sobre isso porque a gente trabalha junto há bastante tempo, né?

**STT 7.3:** Então eu acho que isso também nos aproxima sabe assim, essa forma como a gente tá enxergando a língua desde lá que a gente fez a disciplina de Fonética juntos, que a gente foi construindo esses professores de LP que a gente é, eu gostei bastante. **E tendo o espaço pra construir textualmente as minhas perguntas-problema e as perguntas-problema dele, eu acho que ficou muito bom porque às vezes eu tenho muito receio de acabar levando o XXX (PFI2) a me copiar, sabe assim? (P-F: hum hum) e eu não gostaria disso porque eu gosto muito da aula dele, entendeu?** Então eu não não gostaria, então esse (inaudível) foi muito legal de ver, porq/ por mais que ele tenha dito ele também marcou porque a gente conversou ali: 'como é que tu vai fazer? Ah, eu vou fazer eu acho o mesmo processo que eu estou fazendo com os meus alunos do Espanhol. Ah, pois é, eu tinha pensado em marcar também colorido', **mas tu pode ver como ele faz uma construção totalmente diferente da minha, né? (P-F: hum hum) e isso eu acho muito legal... porque aí eu consigo... tipo, eu gostei muito mesmo da aula dele e a simulação dele de Espanhol também tava sensacional, tava muito bom, e eu gosto de ver isso assim como ele tá crescendo enquanto professor, sabe? (P-F: hum hum) gosto, fico... gosto muito de ver, tipo... é... que ele tá indo pro espaço dele de professor, entendeu?**

No STT 7.1 – “A parceria com o PFI2” –, pela recorrente figura de ação avaliação, ressalta-se a percepção da diferença de estilo, que em outro momento ela especificou como se referindo aos gestos didáticos específicos. O STT 7.3 – “A construção conjunta (PFI1 e PFI2) de ser professor de LP” traz uma reflexão muito interessante para o nosso contexto de pesquisa: o receio da PFI1, a professora em formação inicial com experiência praxica docente, de que o PFI2, o par sem experiência docente, se prive de se descobrir professor e opte por imitá-la. A consciência da PFI1 acerca do processo de construção identitária docente pela consciência de seu próprio processo de constituição como professora diferencia o seu olhar sobre o PFI2, manifestado pela figura de ação avaliação externa (em negrito). A parceria deles se estabelece em um acolhimento mútuo e alicerçado na liberdade formativa de cada um. Liberdade que nos nossos termos se corporifica na atorialidade, atorialidade da qual eles não abriram mão no percurso do Estágio, pois mesmo trabalhando em dupla

e planejando conjuntamente a SD, diferenciaram-se nos gestos específicos manifestos/registrados no plano de aula.

Por fim, o aspecto da **pesquisa em andamento** é considerado pelo último STT mobilizado na entrevista.

**STT 33.1:** PFI1: É... então como... sabe? é como eu te falei, eu não tenho mais receio, entende assim? (P-F: hum hum...) **Então eu acho que isso é que muda bastante, e eu também aprendi muito assim desse processo de como... com certeza refletir sobre as coisas que a gente conversa aqui, ter que te responder, tem muita importância nesse processo assim da construção. Porque... por mais que eu reflita sobre é uma obrigatoriedade de eu ter que te responder, entendeu? então tipo... eu acho que isso é muito válido pra mim, foi imensamente válido participar, ser teu sujeito de pesquisa (FAZ O GESTO DE ASPAS COM AS MÃOS) (risos), foi muito válido por causa disso assim... ter que olhar pro nosso próprio processo de uma forma... há... teórica, sabe assim? então... é bem... interessante assim, foi uma coisa muito legal... ali pensar no meu próprio processo de aprendizagem, sabe? (P-F: hum hum...) Então... foi muito legal.**

Como não foi diferente em nossa trajetória de análise dos dados, por meio da figura de ação avaliação (em negrito) a PFI1 se autoavalia, considerando a teoria posta como um instrumental para se pensar no seu próprio processo de aprendizagem docente.

### 5.2.3 Síntese da Análise dos Dados da PFI1

Considerando os instrumentos formativos – e também instrumentos geradores de dados – apresentados neste capítulo, consideramos, conforme a análise dos dados, que todos colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade da PFI1.

Em relação à atividade de Instrução ao Substituto (IaS), adaptação do procedimento de Instrução ao Sósia para o contexto de nossa pesquisa, é perceptível o amadurecimento da profissionalidade da PFI1. De uma ausência de instruções que considerassem o texto e sua materialidade linguística, na IaS 1, a um trabalho que focaliza o texto na organização didática em uso e reflexão, na IaS 2. Ou seja, o texto é lido e considerado em sua materialidade linguística em prol da construção de um domínio também de produtor – ademais do de leitor – por parte do aluno. Nesse sentido, essa atividade foi a que mais demonstrou a apropriação, pela PFI1, de um modo de operar o trabalho didático com a língua portuguesa condizente à adoção da

concepção sociointeracionista de língua(gem) e de seus pressupostos, notadamente a necessidade de viabilizar o trabalho com a língua materna pelo e no texto<sup>101</sup>.

O instrumento formativo da microaula demonstrou, desde a primeira realização da atividade, a existência da apropriação de um agir profissional por parte da PFI1. Como já atua como professora de língua espanhola, ela possui um saber experiencial perceptível ao construir a didatização de seu objeto de ensino na interação com os seus alunos. Assim como também ao realizar esse trabalho didático na base do texto, de sua leitura e análise, como demonstrado em ambas as microaulas, bem como na regência.

Por fim, a sessão de autoconfrontação simples (ACS), ao constituir-se como um espaço dialógico e reflexivo, institui-se também como um instrumento formativo na medida em que propicia a reflexão sobre a ação. E é por meio desse movimento dialógico reflexivo que o processo de formação acontece/se realiza. Com a PFI1, a ACS salientou a explicitação da sua atorialidade a partir da manifestação dos saberes ou determinantes internos que tanto vieram à tona a partir da reflexão sobre o agir quanto como base para a reflexão em curso. Nesse sentido, um instrumento reflexivo como as sessões de AC é fundamental ao estabelecimento de um percurso formativo ancorado na práxis, tal como delineado aqui. A presença recorrente da figura de ação avaliação nas duas entrevistas de ACS é um indicativo da existência dessa atorialidade ao se explicitar o seu agir linguageiro configurado pelo conhecimento demonstrado a partir/pela experiência vivenciada.

#### 5.2.4 Retorno Aos Participantes – Pfi1

Conforme Paula Francescon em sua tese (2019), consideramos pertinente e mesmo necessário que o conhecimento dos participantes da pesquisa sobre a análise dos dados faça parte da própria pesquisa, tendo um espaço, na própria tese, que mostre o posicionamento deles. Assim como a autora, enviamos a cada PFI individualmente um e-mail pedindo um retorno a partir da leitura da tese: que apresentassem um comentário, concordando ou discordando, em linhas gerais ou especificamente sobre algum ponto, das análises desenvolvidas. Afinal, o objeto da

---

<sup>101</sup> Fazemos essa afirmação considerando que na realização das microaulas, desde a primeira atividade de microaula, a PFI1 teve um desempenho satisfatório dentro dos critérios considerados.

análise foi o agir e a vivência de cada um no percurso formativo prático por nós instaurado.

A mensagem do e-mail enviado consistiu no texto a seguir:

Cara PF11,

Para finalizar a minha tese de doutorado, envio a versão para a sua apreciação sobre as análises desenvolvidas. Você pode apresentar a sua concordância ou discordância com comentários que podem ser mais específicos, enviados em um arquivo separado, ou mais genéricos, apresentados apenas como resposta a este e-mail, por exemplo.

Aguardo o seu retorno até 19/03. Considero esta etapa muito importante, afinal, é o seu percurso refletido e é muito justo/coerente que você possa se posicionar sobre ele.

Agradeço antecipadamente a contribuição.

Abraço,  
Luciene Paula


--

Profª Luciene Paula Machado Pereira  
Letras UFMS  
PPGEL UEL

Dois dias antes do término do prazo estabelecido, eu entrei em contato por whatsapp com a PF11 para lhe apresentar a possibilidade de enviar mensagem de áudio se lhe fosse mais conveniente. A princípio, ela achou melhor, mas eu acabei recebendo no mesmo dia um e-mail com o seu retorno. Logo após, ela me enviou uma mensagem pelo aplicativo de whatsapp apresentando um acréscimo ao que foi dito por e-mail. Seguem as suas respostas, primeiramente o texto da mensagem enviada por e-mail e, em seguida, o texto da mensagem enviada pelo whatsapp:

Oi Professora!

Resolvi escrever para que vc já pudesse utilizar o texto em sua tese. Até

porque eu falo mais do que escrevo e digo muitos "nés"!!! 

Eu gostei muito de ler a sua tese e de ver o meu percurso formativo a partir de um eixo temporal das disciplinas e das microaulas/regência. A memória é uma construção e, por isso, quando tentamos lembrar de algo geralmente preenchemos as lacunas com coisas imaginadas e ler coisas que eu falei sobre o meu percurso no início de minha construção como professora de LP foi muito interessante e autoacolhedor, porque eu me reconheci professora no que eu te respondia, não baseada nas minhas memórias, mas no que eu disse e nas suas impressões sobre o meu dito.

Foi uma experiência (trans)formadora participar da sua pesquisa. Foi um exercício de observar e refletir criticamente sobre a minha prática aprendente e ensinante, que para mim não são duas faces de uma moeda, mas sim duas partes de um mesmo fio que se fortalece à medida que se entrelaçam *ad infinitum*.

Grata pela oportunidade de crescer que me foi proporcionada pelo teu lindo trabalho!  
Um grande abraço e sucesso!

████████████████████  
"Viver é um descuido prosseguido."  
(Guimarães Rosa)

[19:06, 17/03/2022] ██████████: Profe, gostei tanto q já te enviei minhas impressões por escrito. Pode acrescentar q eu acho q o exercício q vc me proporcionou deveria ser oportunidade a todos os professores em formação inicial pq a autorreflexão q ele traz é tão formadora qto muitas disciplinas. Um abraço!

[19:07, 17/03/2022] ██████████: Oportunizado\*

Assim como expresso nas entrevistas de ACS, ela volta a reforçar o aspecto positivo dos dispositivos utilizados para a sua formação – incluindo a ACS! –, inclusive comparando a sua validade com a de “muitas disciplinas”. Isso corrobora, para nós, a validade de uma formação inicial alicerçada na práxis e, sendo assim, viabilizadora da ação e reflexão necessárias ao seu estabelecimento.

Já adiantamos que o PFI2 não apresentou um retorno ao e-mail enviado. Segundo informações que obtivemos com a própria PFI1, ele estaria se dedicando ao estudo para o concurso para o quadro efetivo de professores da Secretaria Estadual de Educação de MS. Compreendemos, assim, a ausência de uma resposta e mesmo diante desta ausência, consideramos pertinente podermos afirmar a validade do processo formativo de maneira semelhante ao que foi apresentado pela PFI1, já que os dados, ou seja, a análise a partir do seu fazer na microaula e regência e do seu dizer na assunção de um agir interpretativo como mostrado nas entrevistas de AC nos autorizam a dizer que também para ele o processo vivenciado foi válido e culminou em crescimento profissional. Dessa forma, prossigamos com a análise dos dados do PFI2, expressa no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 6

### O PERCURSO FORMATIVO DO PFI2

A seguir apresentaremos os dados – transcrições das entrevistas de pesquisa, da laS, das sessões de AC e as sinopses da laS e das microaulas – e as respectivas análises para delinear o percurso formativo do PFI2 e, dessa forma, respondermos às perguntas de pesquisa apresentadas e mostrarmos as conclusões a que esses dados nos permitiram chegar.

#### 6.1 O PERCURSO NA DISCIPLINA DE PRÁTICAS DE ENSINO DE LP I

##### 6.1.1 A Entrevista de Pesquisa

Neste tópico, apresentaremos os cenários das duas entrevistas de pesquisa realizadas no início e no término da disciplina Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I. A explicitação dos SOTs e STTs mobilizados nas entrevistas colaborará para a apreensão das representações trazidas pelo PFI2 e, conseqüentemente, para o entendimento sobre questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa como língua materna, bem como suas recordações e impressões sobre a vida escolar que são pertinentes para entendermos o seu agir, tal como analisaremos mais adiante. Como procedemos com a PFI1, além da identificação dos SOTs e STTs, apresentamos trechos da entrevista significativos para acessarmos o entendimento dele ou as representações acerca do ensino da LP como língua materna, considerando, também, as suas vivências/experiências escolares.

As mesmas considerações feitas para a PFI1 valem para as entrevistas realizadas com o PFI2, conforme reforçaremos a seguir. Em relação ao contexto de produção, a similaridade incide sobre: i) a quantidade maior de turnos de fala por parte do PFI2; ii) pelo espaço físico das entrevistas, realizadas via *google meet* que, consideradas as peculiaridades da presença física de cada participante em seu espaço físico mais privado – o PFI 2 mostra estar em um espaço com uma janela com cortina atrás dele e um guarda-roupa na lateral, parecendo ser o seu quarto e, ainda que não seja, ele está em sua casa assim como a P-F também – mantém um certo grau de formalidade característico da interação em uma esfera acadêmica/profissional, conforme o que é mostrado pela tela: a postura dos

interlocutores; iii) o momento das produções: também há um intervalo de quase 4 meses entre as entrevistas, marcando o início do primeiro semestre letivo para a primeira e o início do segundo semestre letivo para a segunda; iv) o tempo de duração diferenciado das entrevistas, já que a EP1 tem cerca de 1 hora e 38 minutos de duração e a EP2 tem 41 minutos, diferença esperada considerando-se as diferenças de finalidade entre elas: apenas na primeira entrevista era pertinente conversar sobre aspectos de informação geral relativos à vida pessoal e à formação escolar do PFI2.

Também em relação ao contexto sociossubjetivo as similaridades se mantêm em relação ao lugar social ocupado e à posição social assumida pelos sujeitos envolvidos nesse processo formativo: a P-F ocupando/assumindo a função de pesquisadora conjuntamente ao de formadora; e o PFI2 assumindo o papel de acadêmico de licenciatura em Letras convidado a participar da pesquisa de doutorado por afirmar em questionário prévio/diagnóstico não possuir experiência docente até o início do ano letivo. Assim como foi com a PFI1, ele é o foco das entrevistas, cujo objetivo maior é conhecê-lo e realizar com ele o procedimento adaptado de laS.

A seguir, o cenário da entrevista 1<sup>102</sup>.

**Quadro 33.** Cenário da Entrevista de Pesquisa 1 (PFI2)

	<b>SOT</b>	<b>STT</b>	<b>TRECHOS</b>
<b>EXPERIÊNCIAS PESSOAIS</b>	1. Experiência escolar	1.1 Ser bom aluno	“E nesse ponto eu sempre fui assim né, eu nunca fiquei de recuperação, eu sempre passei com facilidade, nunca tive dificuldade de ‘ai, meu Deus, tá perigoso de não ser aprovado!’, nunca aconteceu isso...”
		1.2 Não ser bom aluno	“E aí no 3º até o 6º ano eu lembro que eu dei uma desleixada (risos) eu fiquei eu era tipo assim, eu criei amizadesinhas na escola do tipo que eu só ficava grudado nas outras pessoas e a pessoa não queria estudar e eu ia na onda... sabe, não me dedicava muito.”

<sup>102</sup> Como já afirmado anteriormente, os excertos das Entrevistas de Pesquisa, incluindo a adaptação da laS, e as sessões de AC correspondem a partes do texto transcrito a partir da gravação audiovisual das entrevistas. Essa transcrição segue a norma escrita da língua e, embora represente o mais fielmente possível o que foi dito, não apresenta indicativos mais específicos da oralidade.

		1.3 Ser um dos melhores alunos no EM	“E aí no EM foi muito legal essa questão né? tipo, eu consegui ser premiado um ano (P-F: hum hum), no EM eu sempre conseguia fechar o ano no 3º bimestre nos três anos então... (P-F: hum hum) então foi o momento que eu fui mais dedicado mesmo na escola, principalmente foi o EM.”
	2. Professores marcantes	2.1 Aspecto negativo: professor sem domínio de sala, muito teórico, “copista”	<p>“Mas no inglês no EF era denso porque a professora... eu tive duas professoras de inglês do 6º ao 9º ano, e aí elas eram muito parecidas na questão de tipo, elas não tinham domínio da sala, a aula era bagunça todo/ o ano inteirinho durante o Fundamental em todos os anos do Fundamental que teve inglês, hã... Eu não conseguia entender... e aí... por conta disso eu também fiquei com preguiça, sabe? não tinha vontade de estudar inglês como deveria ter estudado.”</p> <p>“Era... era muito ruim nessa questão. Ele... ele fazia assim: a gente passava uma semana toda copiando texto do livro de Química no caderno, eu acho que ele acreditava que a gente iria ler o que a gente copiou pra aprender alguma coisa e depois ele dava aula sobre aquilo que a gente copiou do livro (P-F: hum hum) mas mesmo assim a gente não aprendia nada.”</p>
		2.2 Aspecto positivo: professor animado, extrovertido	“A gente gostava muito de Geografia porque a professora era uma professora muito extrovertida, ela puxava muito, sabe, trazia a gente pra aula dela (P-F: hum hum), era muito legal.”
	3. Memória das aulas de LP no EF e EM: lembranças desagradáveis	3.1 Não abertura para participação, aulas muito teóricas	“(...) não era legal que... além de eu não me sentir chamado pelo professor a participar da aula porque... sabe, eu não sentia que os professores abriam pra participar, chamava o aluno pra discutir alguma coisa... e a... a questão do conteúdo que a gente estudava era muito sistemático, era muito... era muita regrinha, era muito livro livro livro, livro didático

		livro didático livro didático, sabe? (P-F: hum hum) e isso foi um ponto que foi ruim pra mim.”
	3.2 Superficialidade em tratar as coisas da LP, desorganização	<p>“Não sei como eu posso dizer, muito... mas as aulas dela eram muito suave no que ela deveria, na verdade no que ela verdadeiramente deveria dar aula, era muito superficial.”</p> <p>“Então... metade do ano era misturado essa questão do... da língua com a questão de saber escrever, reproduzir gênero e começou a mexer com dissertação-argumentativa.”</p>
4. Memória das aulas de LP no EF e EM: lembranças agradáveis	4.1 Atividade de portfólio no EF	“Eu não tenho mais esse trabalho porque eu acho que a professora não devolveu ele pra gente. Mas eu gostei muito de fazer porque eu... eu vi / eu aprendi um monte de coisa sabe que eu não tinha contato, eu não tinha contato com e-mail aí eu tive que correr atrás pra saber como que era esse gênero e vários outros (P-F: hum hum) Esse foi um trabalho prático assim que a gente tinha que... foi o trabalho de língua portuguesa que eu mais gostei de fazer no Fundamental.”
	4.2 Atividade de leitura, ler em sala de aula	“Ah, eram mais questões assim de... uma coisa que eu gostava muito de fazer na sala era de ler. Só que... eu não me considero uma pessoa que lê bastante. Mas eu gosto muito de ler pros outros, sabe? eu me sinto bem lendo, e aí... nos últimos anos da escola eu lembro que a professora fazia muita atividade de leitura em sala de aula e eu gostava, hã... foi a época também, se não me engano, que saiu aqueles livros “Tosco”, sabe?”
	4.3 Atividade de produção de roteiro, construção de texto coletivo	“E aí eu achei legal também esse projeto que... a gente teve que trabalhar junto, tinha que construir um texto junto... Assim, é os momentos que eu que eu tomo como mais legais, sabe? (P-F: hum hum) Foram os exercícios mais práticos mesmo, sabe? que

		a gente tinha que trabalhar junto... porque quando era só a professora mesmo dando aula e a gente tendo que estudar e parado assim não era legal.”
5. Tempo em que lia mais: EF ou EM?	5.1 Lia mais no EM	“Mais no Ensino Médio. (P-F: Você lia mais no EM...) Hum hum... tanto que eu comecei, por exemplo, a ir à biblioteca, a pegar alguma coisa pra ler no Ensino Médio, sabe?”
6. Construção da identidade leitora: lia por prazer ou por obrigação escolar?	6.1 Leitura por prazer	“Não, eu lia mais por prazer mesmo. Claro que no comecinho eu já não ia pegando por exemplo as literaturas que a gente estuda na faculdade, brasileira, sabe? eu ia pegava mais gêneros mais juvenis, algumas coisas assim, sabe, pra ler, eu não... demorou por exemplo pra eu ler... sei lá “Memórias Póstumas” ou alguma coisa assim, né?”
7. Conhecimento sobre os clássicos	7.1 Os clássicos como leitura obrigatória	“Porque toda essa questão de leitura obrigatória... não... xxx (inaudível) (P-F: hum hum) Mas na faculdade, claro, né? eu leio no caso, sabe? Há... Clarice Lispector e Machado e José de Alencar na faculdade mesmo. (P-F: hum hum) Claro que tem a questão um pouco da obrigatoriedade né? mas bem mais relativa do que...”
8. Contribuição do ensino de LP para o desenvolvimento do gosto pela leitura	8.1 Gosto pela leitura incentivado por motivos externos à escola	“(...) acho que não. Acho que foi mais a questão de ouvir que leitura é bom, sabe? não só na escola mas fora também... acho que foram incentivos externos, sabe?”
9. Licenciatura em Letras como a primeira opção	9.1 Curso de Letras escolhido a partir de pesquisa prévia e tomada de decisão entre duas opções	“Foi. Mas foi uma coisa de muita pesquisa, né? porque... eu saí da escola eu lembro que eu queria muito fazer Direito... só que... Direito é um curso muito concorrido e não falando que Letras é fácil entrar e por isso que eu gostei de Letras...”
10. Maior motivação para fazer o curso de	10.1 Lembranças de quando ajudava alguém a aprender	“É, antes de começar o curso mesmo eu tinha nas lembranças, né? que me incitavam a querer tentar entrar pra Letras de que... teve um momento na escola que

	Licenciatura em Letras		<p>eu pude de alguma forma ajudar um ou outro, sabe assim? a aprender alguma coisa, a entender algum conteúdo e aí... é... tinha professores também que pediam, né? às vezes pra eu e alguns outros amigos da turma pra fulano ou sicrano, sabe? (P-F: hum hum) e aí... foi muito... a motivação era pequena, não era tão forte como é hoje, antes de eu entrar pro curso.”</p>
	10.2 Gosto pelo curso desenvolvido conforme o vivenciava		<p>“E aí... eu fui tomando um gosto mais quando eu já tava no curso, no sentido de ver como tem áreas que me agradavam e que me agradam no curso (...)”</p> <p>“E aí... a questão da docência é algo que eu passei a gostar mais ainda... eu comecei a faculdade sabendo que eu... que a opção principal é ser professor, sendo um licenciado em Letras, né? Então eu já sabia “ah, eu vou me formar em Letras e vou dar aula’ mas vamos ver se eu vou realmente é... confirmar que é o meu desejo ser professor, né? (P-F: hum hum) E daí ao longo do curso se firmou, né?”</p> <p>“(...) porque eu sempre fui uma pessoa / durante esses dois anos e meio que eu tô fazendo Letras eu sempre fui uma pessoa muito atirada às coisas que tinha, então... (P-F: hum hum) ‘ah, dá pra fazer PIBID, então vamos ver como que é, ah, dá pra ser monitor, então vamos ver como que é, ah, dá pra fazer pesquisa, vamos ver como que é’, eu tô fazendo o segundo projeto de pesquisa na faculdade (P-F: hum hum) , tipo... foi meio loucura, né? eu fui parar até no médico uma vez de dor de cabeça forte que me deu, eu não sei se foi culpa da faculdade ou não (risos) mas esse mergulho me fez gostar mais ainda, ter mais desejo de ser...”</p>
	11. A experiência no PIBID como	11.1 Falta de autonomia para	<p>“(...) porque não teve muitos momentos que eu pude ter eu e o meu grupo do PIBID tivemos</p>

	experiência docente	exercer a docência no PIBID	muito... muita autonomia, sabe? Claro que teve aulas que a gente... ajudava, teve aula que a gente até explicou conteúdo e tal... mas é diferente porque... o respeito do ambiente, a atmosfera da turma com a gente que não é professor oficial e o professor da turma, sabe? (P-F: hum hum) Mas... sim, em parte eu considero sim uma experiência docente, mas não muito... forte, sabe, acho mais..."
NOÇÕES	12. O que é docência / ser professor	12.1 Docência como auxiliar a pessoa, deixar uma marca nela	" (...) é porque, claro, a gente tem essa ideia de que o professor ele tá ali pra ensinar um conteúdo e tal, mas eu vejo que é muito mais do que isso porque a relação de professor e aluno não é somente essa de... de ensinar uma coisa pro outro, é... é como eu já falei, né? levar ele a crescer, a entender alguma coisa, e transformar a pessoa de alguma forma, sabe?"
		12.2 Docência como a satisfação de ser ouvido, ser o centro das atenções	" (...) mas aquele negócio de você... saber que estão prestando atenção em você, tipo assim você tá falando, estão te ouvindo, eu não sei uma expressão que defina isso, mas... eu acho isso legal, eu gosto também de... de tomar frente de coisas importantes, sabe? então eu acho que isso é uma coisa que também... que me atrai também na profissão, sabe?"
		12.3 Docência como dinâmica de constante mudança e evolução	"E também a questão que tipo... que você... você... se você, é claro, quer ser um bom professor você tende a se desafiar-se, né? (P-F: hum hum) A... a mudar a cada ano, a estudar mais, há... eu vejo que a profissão de professor é algo que pode me ajudar também a crescer muito intelectualmente né, por isso que eu sempre vou ter que estar estudando, né? (P-F: hum hum) E eu vou a partir disso poder aprender coisas novas, estudar coisas novas também que eu não vi, então também é um projeto meu também pra crescer como pessoa, sabe?"

13. Conhecimento/Capacidade fundamental que o professor deve ter	13.1 Criatividade e animação	“Eu acho que o professor tem que ser uma pessoa criativa... (P-F: hum hum) eu acho que o professor... além de ser criativo tem que ser uma pessoa/ o ânimo na vida do aluno mesmo que seja só no momento das 4, 5 horas que o aluno fica na escola (P-F: hum hum), eu acho que tem que ser o sujeito que... torna o ambiente agradável e que faça o aluno gostar de estar ali, (P-F: hum hum) se sentir bem em estar ali se sentindo importante...”
	13.2 Saber fazer uma boa TD, saber trabalhar com a tecnologia	“Eu acho que o professor também deve... saber fazer uma boa transposição didática, né? (P-F: hum hum) falando mais tecnicamente... hum... Eu acho que o professor tem que usar tem que fazer uso de tudo o que é possível, por exemplo eu sou uma pessoa muito ligada no tecnológico, então... eu gosto disso mas... não pra usar apenas como um... como meio como ferramenta pra mostrar o que eu posso mostrar pela lousa ou por algum outro modo mais tradicional, mas pra... construir experiências novas em sala de aula, sabe?”
	13.3 Saber trabalhar o conteúdo vinculado ao sentido da vida	“E o fundamental que eu acho que o professor tem que fazer é... sempre alcançar o objetivo de fazer o seu aluno entender a importância daquilo que ele tá estudando. Isso eu tenho muito na cabeça, sabe?”
14. Necessidade do ensino da LP na Educação Básica	14.1 Não identifica uma necessidade para o ensino da LP (pensando como aluno)	“(...) é algo que não pode faltar pra você, mas... como aluno da escola quando eu era, eu não tinha a mínima ideia porque que eu tinha que ir estudar nove anos da vida e estudar o que a escola dava pra gente estudar, sabe?”
	14.2 Domínio de diversas temáticas (pensando como universitário)	“Porque por exemplo eu sei que é importante estudar Língua Portuguesa porque você vai... você vai aprender mais sobre a sua língua, não a questão de falar mas de dominar sua língua, há... e isso leva você a refletir sobre as

			coisas e tem várias coisas que a gente pode estudar a partir da Língua Portuguesa, né? A Análise do Discurso... e várias outras coisas, né? A estrutura da língua em relação à gramática... mas sabe que mesmo estudando isso na graduação eu não sei se eu conseguiria convencer alguém de que é importante estudar Língua Portuguesa, sabe? não sei se eu conseguiria fazer isso.”
15. Etapas do trabalho do professor de LP	15.1 Planejamento, estudo, administração do tempo, escolha de metodologias		<p>“(...) eu vou te falar o que a gente tá estudando na matéria, eu não consigo pensar de outra forma (P-F: tudo bem!) Um professor tem que se planejar, tem que estudar, tem que montar o seu próprio plano de aula, tem que pensar pra quem que ele vai dar aula, tem que pensar pra quem que ele vai dar aula, ele tem sempre que retomar o contexto de seus alunos e da escola...”</p> <p>“(...) mas o professor tem que saber administrar o tempo dele pra conseguir fazer o seu trabalho mais é... fora e dentro da escola, é um trabalho que vai pra fora da escola sempre...”</p> <p>“(...) tem que pensar quais metodologias ele vai adotar pra conseguir explicar o que ele tem que explicar e ensinar o que ele tem que ensinar pros seus alunos já que todo mundo é diferente de todo mundo (P-F: hum hum)...”</p>
16. Encerramento da entrevista – abertura para outras considerações	16.1 Consideração de que falar sobre a docência é importante e ajuda no processo de formação		“(...) eu acho que... foi legal pra pensar reforçar mais algumas coisas na minha cabeça, né? (P-F: hum hum... que bom...) É interessante isso porque... a gente quase não fala sobre isso com outra pessoa, né? é difícil, muito difícil falar sobre isso com outra pessoa... na faculdade mesmo a gente não conversa entre os colegas sobre isso também, a gente só sabe que tá todo mundo ali estudando e pronto, né? (risos) ninguém sabe o objetivo que o

			outro tem e tal... mas eu achei legal... eu achei legal.”
--	--	--	---

Fonte: a própria autora.

Assim como com a PFI1, o quadro apresenta a organização da entrevista a partir das questões mobilizadas pela P-F (Pesquisadora-Formadora) com questões relacionadas às experiências escolares pessoais e às noções acerca da docência, especificamente à docência da Língua Portuguesa. Mas diferente da EP1 com a PFI1, aqui todos os SOTs foram mobilizados pela P-F e todos os STTs pelo PFI2.

Apresentaremos já a seguir o quadro com o cenário da entrevista 2, para que possamos explicitar as representações mobilizadas pelo PFI2 e articulá-las considerando ambas as entrevistas.

**Quadro 34.** Cenário da Entrevista de Pesquisa 2 (PFI2)

	SOT	STT	TRECHOS
<b>EXPERIÊNCIAS PESSOAIS</b>	1. Motivação para fazer a licenciatura em Letras	1.1 O trabalho	“Hã... Ir para a sala de aula trabalhar (risos). Ter... ter... hoje em dia... bom, hoje em dia é algo que eu tenho muito na minha mente é isso, eu gosto de... de dar aula, né?”
		1.2 Indefinição sobre ser professor de LE ou de LP	“Então, além disso é também dar aula de língua, né? Eu fico hoje em dia eu penso também em ser professor de Espanhol mas não há nada definido na minha cabeça ‘ah, eu quero ser professor de Português, eu quero ser de Espanhol, eu quero ser dos dois’, não sei ainda dizer, mas... mas é isso, essa... essa... esse sentimento de que eu gosto, sabe? de... de dar aula, eu quero ser professor, eu quero trabalhar de fato verdadeiramente como professor.”

<b>NOÇÕES</b>	2. O que é docência / ser professor	2.1 Docência como ajudar o outro a crescer intelectualmente	“Então... eu acho isso muito legal, uma sensação boa de ver que você conseguiu fazer a pessoa entender aquilo, entendeu? É eu acho que ser professor é isso, você ajudar o outro a crescer intelectualmente, ajudar o outro a aprender coisas novas, de formas diferentes, de formas variadas, né?”
		2.2 Docência como capacidade de inovação	“E eu acho que isso também é ser professor, ser... tentar ser sempre original, não... não permanecer sempre na mesma metodologia de ensino, na mesma atividade repetida de avaliação ou algo do tipo. É inovar, tanto na metodologia avaliativa, tanto nos métodos de se ensinar, né? e tudo o mais.”
	3. Conhecimento/Capacidade fundamental que o professor deve ter	3.1 Saber se adequar a diversos contextos de ensino, dominar o conteúdo	“Então eu acho que isso é algo fundamental para o professor: saber se adequar a... por exemplo esse contexto de pandemia pra conseguir dar aula, pra conseguir ensinar. É saber se adequar para conseguir então fazer uma aula legal, uma aula que dê certo, seguir ali, fazer o aluno aprender algo, acho que é isso... além claro, né? de ter que estudar e tudo o mais, saber o conteúdo que tem que ser ensinado, né?”
	4. Necessidade do ensino da LP na Educação Básica	4.1 Desenvolvimento da competência comunicativa	“Eu... hoje em dia eu... eu tenho na cabeça que o aluno vai aprender LP para que ele consiga usar a língua aonde quer que ele vá. Né? eu penso mais ou menos isso: de que o aluno vai estudar Português pra que ele possa ter um bom desempenho nas diversas áreas que ele for frequentar, seja em casa, não sei... ler um texto diferente... hã... fazer uma prova... eu acho que a disciplina LP serve pra ajudar o aluno a conseguir fazer as coisas, as coisas que envolvem a linguagem, né? porque tudo envolve língua/linguagem, no caso tudo o que nós fazemos envolve a LP (...)”

	5. Etapas do trabalho do professor de LP	5.1 Consulta ao material prescrito, estudar, conhecer os alunos, escolher a metodologia adequada	“Mas eu acho que é mais ou menos isso na linha de assim... pra dar uma aula: ver o que que o aluno tem que aprender pra depois... aprender o conteúdo, claro, né? pra conseguir ensinar, conhecer os alunos e se adequar, adequar o conteúdo a eles, né? (P-F: hum hum) pra conseguir fazer toda aquela questão da TD e etc. Isso no caso de dar uma aula, né?”
	6. Diferenças entre a realização da primeira e segunda atividade de laS	6.1 Facilidade em realizar o procedimento devido à experiência já adquirida	“É... essa questão de trabalhar, sei lá, ter um pensamento mais... mais... um pouco mais preciso em relação ao que eu tinha antes do que se deve fazer na aula... o que pode o que não pode fazer, né? Eu acho que isso foi o que ajudou muito a facilitar um pouco as coisas, né? as experiências e... os aprendizados com os professores, né?”

Fonte: a própria autora.

A segunda entrevista também teve todos os SOTs mobilizados pela P-F e todos os STTs mobilizados pelo PFI2.

Vamos às representações postas pelo PFI2 em suas entrevistas:

### - Representações sobre o ser professor, a essência da docência

Basicamente, este conjunto de representações engloba a primeira parte da EP1 que focou nas experiências pessoais do PFI2, embora também traga um SOT desenvolvido na segunda parte – Noções (SOT 12). Na primeira parte da entrevista as questões que concretizaram os SOTs que impulsionaram a sua dinâmica visavam conhecer o perfil do aluno de EF e EM que esses PFIs foram e, a partir do compartilhamento de algumas experiências, acessar parte das possíveis crenças que eles tenham acerca da docência, de seus aspectos positivos e negativos, pois essas crenças podem influenciar o seu agir profissional, ou mais especificamente em nosso caso, o seu agir profissional em formação.

Na EP1, o PFI2 explicita, a partir do SOT 1 – “Experiência escolar”, o seu perfil como aluno, reconhecendo-se como um ótimo aluno, principalmente no EM, período em que se desenvolveu mais como leitor, conforme os SOTs 5, “Tempo em que lia

mais: EF ou EM?”, e 6, “Construção da identidade leitora: lia por prazer ou por obrigação escolar?”. Ele também explicita que a sua maturidade rumo à licenciatura em Letras vai se construindo gradativamente no que concerne à sua identidade leitora, uma vez que ainda entende a questão de se conhecer os clássicos literários pelo viés de um certo grau de obrigatoriedade (SOT 7, “Conhecimento sobre os clássicos”) e mesmo reconhece que esse conhecimento em grande parte ocorreu durante a graduação, o que nos sinaliza para um aluno que não era tão afeito às questões da Literatura e da língua(gem), como é, sim, de se esperar para o perfil de um acadêmico do curso de Letras, ou que ao menos não tinha as disciplinas de LP e de Literatura como as de maior afinidade/predileção.

Embora a licenciatura em Letras tenha sido a sua primeira opção, o desenvolvimento do SOT 9 expressa uma decisão amadurecida por pesquisa e por ponderação entre dois cursos: Direito e Letras. O desenvolvimento do SOT 10, sobre *a maior motivação para fazer o curso de Licenciatura em Letras*, traz a informação de que o gosto pela docência – podemos dizer em outras palavras: a certeza de que ele fez a escolha certa – foi desenvolvido no decorrer do curso de graduação mesmo, este vivenciado com muita intensidade pelo PFI2 ao experimentar, fazer aquilo que lhe era oferecido, tal como participação em projetos de pesquisa, monitoria, participação no PIBID. As lembranças de quando ajudava alguém a entender determinado conteúdo também foi trazida como importantes para a escolha do curso.

Essas explicitações acerca de suas vivências na esfera escolar abrem caminhos para acessarmos suas representações sobre a docência e o seu funcionamento, isto é, o que ele considera válido ou não ao exercício da docência, de ser professor. O PFI2 traz uma representação da docência como uma atividade, ou seja, como um agir orientado ao outro para auxiliá-lo em seu desenvolvimento (STT 12.1). Essa representação da docência se relaciona à característica positiva que o professor marcante tem (STT 2.2) e às lembranças agradáveis das aulas de LP (SOT 4). É dessa forma que a representação de um professor marcante no aspecto positivo incide na animação e no ser extrovertido, um professor que “puxa” o aluno, “trazia a gente pra aula dela”. Assim como as lembranças mais agradáveis das aulas de LP corresponde a momentos de atuação pelo aluno, seja no desenvolvimento da atividade de portfólio, na atividade de leitura livre ou em voz alta e na atividade de produção de texto coletivo. O PFI2 demonstra uma representação da docência alicerçada no outro, na motivação do aluno, na colocação de atividades significativas

que levem o aluno a ter uma postura ativa diante de seu processo de aprendizagem. Essa representação é respaldada no desenvolvimento do SOT 12, “O que é docência/ser professor”, e do SOT 13, “Conhecimento/Capacidade fundamental que o professor deve ter”, cujos pontos convergentes/semelhantes incidem justamente na dinâmica necessária ao exercício da docência, tanto relacionada à necessidade de adaptação e constante mudança – inclusive considerando-se um contexto permeado pelas tecnologias educacionais –, quanto à capacidade de ser criativo e animado e mesmo conseguir vincular o conteúdo trabalhado à vida, saber fazer a contextualização necessária à TD bem sucedida.

Na Entrevista de Pesquisa 2, esse “Conhecimento/Capacidade fundamental que o professor deve ter”, agora expresso pelo SOT 3, também traz o saber se adequar a diversos contextos de ensino, bem como o domínio de conteúdo. O SOT 2, sobre “O que é a docência/ser professor”, traz novamente o reconhecimento da docência como capacidade de inovação, ademais como o ajudar o outro a crescer intelectualmente. Já a respeito da “motivação para a licenciatura em Letras” (SOT 1), temos uma certeza maior em relação à primeira resposta apresentada na EP1: o trabalho, a certeza de querer ir para a sala de aula trabalhar e, ao mesmo tempo, a indefinição entre a docência de LE e a de LP, indefinição esta que reforça o querer exercer o magistério, seja na especialidade que for.

### **- Representações sobre o trabalho do professor**

O trabalho docente foi especificamente abordado em um SOT que representa uma pergunta sobre as “etapas do trabalho do professor de LP”. Na EP1, o PFI2 destaca a questão do planejamento, do estudo, da administração do tempo e da escolha de metodologias adequadas para conseguir lidar com o contexto heterogêneo da sala de aula. Na EP2, ele mantém a escolha da metodologia adequada e do estudo, especificando a necessidade de se conhecer os alunos e de se consultar o material prescritivo. O trabalho do professor, para o PFI2, parece estar bastante ancorado no conhecimento/preparo que o profissional deve ter, tanto em relação ao saber disciplinar específico, quanto ao saber didático, o saber fazer. Isso demonstra uma percepção da responsabilidade atribuída ao agir profissional docente, responsabilidade essa alicerçada tanto na necessidade do preparo intelectual – em nossa percepção aqui englobando o saber a ensinar e o saber para ensinar – quanto na necessidade de se considerar o aluno e a responsabilidade que o docente tem

sobre a sua formação (do aluno). Sendo que essas necessidades não são vistas separadamente, pelo contrário, pois ele deixa claro em vários momentos que a necessidade de o professor estudar, dominar o conteúdo e as ferramentas metodológicas, bem como fazer as melhores escolhas destas, é em prol do desenvolvimento do aluno, crença/visão que se relaciona à essência do que é ser professor para ele: “ajudar o outro a crescer intelectualmente”, como já frisado.

### **- Representações sobre o ensino de Língua Portuguesa**

Na EP1, o SOT 14 representa o questionamento sobre a necessidade do ensino da LP na Educação Básica, que por sua vez, na EP2 é representado pelo SOT 4. Na primeira entrevista, o PFI2 desenvolve o tema/a sua resposta a partir de uma distinção entre a visão do aluno da Educação Básica e do acadêmico/universitário. Como aluno, ele não consegue identificar qual seria essa necessidade enquanto que, como acadêmico, ele reconhece uma importância atribuída ao domínio de várias temáticas, como estudo da Análise do Discurso e da estrutura da língua. Mas, como ele mesmo diz, nem ele próprio está convencido dessa necessidade:

“mas sabe que mesmo estudando isso na graduação eu não sei se eu conseguiria convencer alguém de que é importante estudar Língua Portuguesa, sabe? não sei se eu conseguiria fazer isso.”

Isso aponta para uma dificuldade muito alicerçada em um sentido – ou na falta dele! – do estudo da LP em sua trajetória escolar. Desvinculada de sua vida, estudar a LP não fazia sentido além da obrigatoriedade estudantil não contestável pelos padrões sociais vigentes.

Mas... na EP2 um outro tratamento é dado a este tema. Agora, sem a necessidade de distinguir o “eu” que responderá, o desenvolvimento da competência sociodiscursiva aparece, indicando a assunção de uma profissionalidade docente que se mescla – como acreditamos que não pode ser diferente – às experiências vividas e mesmo ao que não foi vivenciado e cujas lacunas também podem auxiliar na construção desse ser docente. É assim que o foco no aluno e o reconhecimento de que a língua(gem) está em tudo representa um entendimento do que seja um ensino significativo de LP.

“(...) ... eu acho que a disciplina LP serve pra ajudar o aluno a conseguir fazer as coisas, as coisas que envolvem a linguagem, né? porque tudo envolve língua/linguagem, no caso tudo o que nós fazemos envolve a LP (...)”

Essa mudança em sua resposta sinaliza para a importância da trajetória formativa na sedimentação de um entendimento sobre a docência, e na atribuição de sentidos que incidem sobre a significância da LP na Educação Básica. Essa amplitude de significado reverbera em seu agir didático no tratamento com a LP, conforme foi possível observar no desenvolvimento das atividades de laS e de microaula/regência.

#### 6.1.2 A Atividade Adaptada de laS – “Instrução ao Substituto”

A seguir, a análise da atividade adaptada de laS – que também nomeamos como “Instrução ao Substituto” – do PFI2. Assim como com a PFI1, a atividade foi realizada duas vezes, o que nos permitirá tecer comparações para delinear o desenvolvimento formativo do PFI2.

Apresentaremos as instruções passadas pelo PFI2 de acordo com o quadro-sinopse apresentado no capítulo 4, na ordem estabelecida por ele.

Especificamente esta parte da entrevista que corresponde à laS teve duração aproximada de 14 minutos na EP1.

**Quadro 35:** Quadro-sinopse laS 1 (PFI2)

<b>Orientação didática (geral ou específica)</b>	<b>Saber mobilizado</b>	<b>Instrução passada ao sócia</b>	<b>Trecho</b>
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber relacionado à planificação de aulas  Saber relacionado aos recursos	Projetar o texto usando datashow	“É... pra começo da aula eu gostaria que você primeiro apresentasse pros alunos essa propaganda é... projetada, né? usando datashow, fica mais fácil pra eles conseguirem ver e dá pra aumentar bastante também é...”
1.1 Aspectos de organização do espaço e tempo	Saber relacionado à planificação de aulas	Dar tempo para que os alunos leiam individualmente	“(...) e eu gostaria que você deixasse um tempinho pra que eles possam ler sozinhos.”

1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência de aulas	Chamar a atenção dos alunos	“Então você vai ter tentar primeiro fazer com que eles se acalmem (P-F: hum hum) e que... eles foquem a atenção deles no que você quer mostrar. Então você procura gesticular bem o seu corpo, procura apontar para o que você tá / para o que você vai apresentar, né? (P-F: hum hum) Então tenta ter algumas atitudes mais chamativas mais... que faça com que eles te dêem atenção, né?”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado à metodologia	Ler em voz alta para os/ junto com os alunos	“(...) e aí depois eu queria que você fizesse uma leitura junto com eles, né? Então no caso você vai ler e aí se você quiser como um recurso também atrativo pra eles né, pra que eles te dêem atenção, ensine, leia como se você tivesse ensinando eles a se prevenirem contra o coronavírus, né?”
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência de aulas	Comentar / reforçar os itens do texto durante a leitura	“(...) e aí você pode ler essas instruções dessa propaganda e comentar com eles de que a água e o sabão são os recursos higiênicos mais fortes pra poder eliminar o vírus e etc, “usar o álcool em gel” e aí você pode é... é... falar, né? fazer brincadeiras, claro né? que o álcool em gel sobre o preço do álcool em gel, sabe? (P-F: hum hum) para que a aula fique mais... mais tranquila, né? fique mais... para que você possa construir diálogos diálogo com os seus alunos, né?”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber relacionado a elementos teóricos Saber relacionado à metodologia		
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização:	Saber relacionado a elementos teóricos	Perguntar sobre o gênero textual (perguntas sobre possibilidades de suporte, finalidade	“E aí, depois disso você iria perguntar pra eles que tipo de texto que é esse... pra ver se eles conseguem identificar o gênero textual

atividade pré-textual)	Saber relacionado à metodologia	e comparação com outros textos)	a que este texto pertence, entendeu?”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado a elementos teóricos Saber relacionado à metodologia	Diferenciar propaganda de publicidade	“(...) eu queria que você... hã... fizesse uma... é... uma perguntinha, né? pra... que pode... levar eles a pensar outro... um outro... outro tipo de texto, né? no caso por exemplo: a gente sabe que existe... a gente já concluiu, já afirmou que isso é uma propaganda. E... daria pra trazer pra aula a questão da publicidade como que... como algo que... pra que os alunos consigam fazer mais uma distinção, para que eles possam... hã... pensar se existe diferença entre uma coisa e outra, né?”
2.3 Aspectos sobre a realização da AL e semiótica (organização: atividade textual)	Saber relacionado a elementos teóricos Saber relacionado à metodologia	Identificar / Enfatizar o uso dos verbos	“Hã... e, claro... é... eu já te falei sobre a questão do uso do verbo? (P-F: Sim.) pra identificar (...)”
2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos	Saber relacionado aos recursos Saber relacionado à aprendizagem autônoma	Organizar/explicar a atividade de produção para os alunos	“(...) e aí é... por forma da escrita mesmo manual e de desenho é... eu planejei uma atividade que seria a seguinte: que eles possam então construir a própria propaganda deles. No caso não especificamente sobre o coronavírus, pode ser sobre outras coisas, né? (P-F: hum hum) eles podem fazer sobre dengue, hã... eles podem fazer sobre segurança no trânsito... né?”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado a elementos teóricos	Lembrete: abordar o emissor quando for discutir as características do gênero textual	“Então... isso é uma coisa que eu esqueci de te falar, lá no meio quando vocês estão identificando a estrutura, a forma como tá organizado tudinho, que eles possam também

	Saber relacionado à metodologia		direcionar a atenção pra isso, né? que eles podem identificar na propaganda quem que é a pessoa que fez, né? essa propaganda (P-F: hum hum), que tá divulgando ela.”
ENCERRAMENTO – PFI2			
INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: (Questionamento pela sósia/substituta sobre a atividade de produção, se deve recolher a folha.)			
2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos	Saber relacionado aos recursos  Saber relacionado à aprendizagem autônoma	Apenas explicar a atividade	“Então, é... certo... hum... eu acredito que... talvez não vá dar... com certeza eu acredito que não vai dar tempo de fazer alguma atividade e toda essa explicação num dia só. (...) Então eu... se der tempo eu gostaria que você pelo menos hã... apresentasse a atividade a eles, né? mas o principal é explicar a questão do conteúdo, tudo antes da atividade é o principal a ser feito...”
INTERVENÇÃO SÓSIA/SUBSTITUTA: (Estabelecimento de um novo cenário – aula remota: “muda alguma coisa?”)			
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber relacionado à planificação de aulas  Saber relacionado aos recursos	Utilizar recursos do power point para manter a atenção dos alunos e dinamizar a explicação	“E aí no caso hum... eu acredito que daria pra você colocar essa propaganda por exemplo no power point porque o power point tem um recurso de canetinha vermelha, a luzinha vermelha que dá pra você usar pelo seu mouse (P-F: hum...) que dá pra você... fazer meio uso daquilo como se fosse a sua mão (P-F: Sim, pontuando...) quer apontar) pra que eles possam ter o olhar mais direcionado para o que você quer, né? que aí você vai marcar mais o título, a questão de quem que tá quem que fez a propaganda, o verbo, né? (P-F: hum hum) e tem também o recurso de caneta, dá pra você fazer

			desenhos nos verbos e etc. o power point tem muito recurso assim, bem legal.”
2.4 Aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos	Saber relacionado aos recursos  Saber relacionado à aprendizagem autônoma	Possibilitar que a atividade seja feita no power point	“No caso a atividade seria individual, é... eles poderiam fazer a atividade no papel, certo? Só que aí eles teriam que encaminhar enviar pro professor (P-F: hum hum) e eles também teriam a opção de fazer pelo próprio dispositivo deles pelo computador ou por alguma coisa parecida porque por exemplo: é... se eles for/ optarem por fazerem essa atividade no power point por exemplo, você pode usar o seu computador e aí você pode compartilhar a tela do seu power point você pode começar a estrutura de uma / da propaganda. Então, por exemplo, você pode mostrar pra eles aonde que eles vão inserir há... um... quadrado pra escrever, como que eles podem incluir imagens que provavelmente eles tenham baixado nos seus computadores para que eles possam inserir na propaganda, como que insere pequenas caixas de texto pra escrever é... hum... as instruções, né? que a propaganda deles vão dar... mostrar que eles podem movimentar, que eles podem fazer a estrutura da propaganda em diferentes formatos não somente de forma linear, há... que eles podem colocar o nome do título, aonde que eles podem colocar o nome deles na propaganda deles, entendeu? então... claro, mostrar pra eles como que
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber relacionado à planificação de aulas  Saber relacionado aos recursos		

			eles podem fazer pelo power point.”
--	--	--	-------------------------------------

Fonte: a própria autora.

Como já esclarecido, nesse primeiro procedimento de laS, foi uma escolha consciente por parte desta P-F não fazer intervenções que remetesse os PFIs às questões específicas de organização do trabalho com o texto, notadamente a organização didática referente às atividades textuais, com as questões sobre a análise linguística e semiótica, justamente para verificar como estava internalizado neles, até aquele momento, a organização didática, o saber-fazer com a abordagem do texto. Desse modo, a única intervenção foi a de solicitar esclarecimento sobre como proceder com a atividade de produção em relação ao recolhimento do material a ser produzido.

Conforme já foi dito, não intervir na primeira entrevista foi uma opção para verificarmos como seria a atuação espontânea de cada PFI, entendendo que essa espontaneidade refletiria o que eles já possuem internalizado. Intervir na segunda entrevista também foi uma opção para verificarmos o que eles apreenderam sobre o procedimento de trabalho com o texto e a análise linguística e semiótica, entendendo que a resposta após a intervenção também sinaliza, claro, os saberes internalizados pelos PFIs. Proceder dessa maneira na segunda entrevista foi importante justamente por ela acontecer após a experiência formativa na disciplina de Práticas de Ensino, ou seja, após o objeto de ensino macropreocupações e gestos didáticos ter sido trabalhado em metodologias ativas – estudos dirigidos, análise de cenas de aula e microaulas – de modo que podemos acessar o nível de desenvolvimento antes e após o processo formativo em questão.

A seguir, para prosseguimento da análise, apresentamos a sinopse da laS 2.

**Quadro 36:** Quadro-sinopse laS 2 (PFI2)

<b>1. Orientação didática (geral ou específica)</b>	<b>Saber mobilizado</b>	<b>Instrução</b>	<b>Trecho</b>
---	-------------------------	------------------	---------------

1.2 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência de aulas	Permitir que os alunos criem as próprias hipóteses sobre o texto (temática e contexto de produção)	“(...) e aí antes mesmo de falar que ele foi divulgado tempos atrás na pandemia, tenta deixar com que eles falem, que eles cheguem a essa afirmação, né? ‘ah, esse daí é sobre o coronavírus, né? que aconteceu’ e etc.”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado a elementos teóricos		
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto	Saber relacionado à metodologia		
1.2 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência de aulas	Animar os alunos, ser dinâmico	“(...) tenta começar a aula de uma forma mais ativa, mais... mais animada, mais agitada pra que todos já... acordem, né? e ‘oh, tamo na aula de Português, vamos acordar’.”
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber relacionado à planificação de aulas  Saber relacionado aos recursos	Projetar o texto no datashow	“É... bom, nisso você pode perguntar pra eles como eles estão enquanto você se organiza e você monta o seu datashow pra que você consiga projetar esse texto bem grande pra que todos consigam ver e ler, né?”
1.1 Aspectos de organização do espaço e tempo	Saber relacionado à planificação de aulas	Dar tempo para que os alunos leiam individualmente e reconheçam características do gênero	“(...) você pode dizer que nós vamos trabalhar um texto dif/ pode dizer pros alunos que você vai trabalhar um texto diferente, que você vai projetar pra eles um texto pra que eles leiam e pra que eles já comecem a pensar sobre o que que esse texto tá falando, né? pensar então o meio onde o meio o qual ele é divulgado, o qual ele pode aparecer, o assunto, se eles conseguem identificar quem que fez esse

			texto, né? quais as informações principais que eles conseguem destacar desse texto.”
1.2 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência de aulas	Ler o texto junto com os alunos	“(…) que você possa então ler junto com eles todo todo há todo esse texto pra que... e aí então você pode começar a destacar as coisas.”
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado a elementos teóricos  Saber relacionado à metodologia		
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado a elementos teóricos  Saber relacionado à metodologia	Trabalhar a leitura do texto destacando suas partes verbais e não-verbais e considerando as hipóteses dos alunos	“(…) aí você pode já depois já mostrar apontar então pras imagens dizendo ‘vocês conseguem entender o que que essas imagens estão dizendo sem levar em consideração a legendinha que tá embaixo? é... e aí quando a gente lê a legenda, as coisas ficam mais compreensíveis?’, sabe? (...) a partir daí você começa a perguntar pra eles ‘aonde que vocês viram esse tipo de texto... (P-F: hum hum) né? qual que é a finalidade desse texto então já que vocês viram ele tantas vezes por aí, né? é... e vocês acham que quem que fez?’, né? Pra que aí eles já consigam atentar mais a visão pra parte que tá embaixo, né? sobre as pessoas sobre as organizações que fizeram esse texto.”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto			
2.3 Aspectos sobre a realização da análise linguística e semiótica (organização: atividade textual)			
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade textual)	Saber relacionado a elementos teóricos	Perguntar sobre a definição do gênero textual	“(…) se der tempo, né? tipo ‘ah, tem bastante tempo ainda pra acabar a aula você já começa então a trabalhar com

atividade pré-textual)	Saber relacionado à metodologia		eles a seguinte questão: é... se isso é um texto e que tipo de texto é esse, né? pra ver se eles conseguem definir esse texto de alguma forma, né? (P-F: hum hum) pensando na questão do gênero propaganda e tudo o mais, né?”
ENCERRAMENTO – PFI2 INTERVENÇÃO SÓZIA/SUBSTITUTA: “Tá, e se eles me responderem que é uma propaganda eu considero, então? É uma propaganda?”			
2.1 Aspectos sobre a leitura do texto (organização: atividade pré-textual)	Saber relacionado a elementos teóricos  Saber relacionado à metodologia	Perguntar aos alunos quais elementos identificam o texto como sendo uma propaganda	“Hã, no caso... é... identificar uma que o texto passa pra gente uma instrução de como nos proteger contra o coronavírus, de que... como é algo que serve para todos, é... esse texto apareceu muito na TV, apareceu muito nas revistas e em diversos locais, nas paredes dos lugares onde eles iam (P-F: hum hum) e... hum... ademais que... eles conseguem, não, que eles conseguem não, eles também podem apontar a organização do próprio texto, né?”
2.2 Aspectos sobre a interpretação temática do texto			
<p>INTERVENÇÃO SÓZIA/SUBSTITUTA: “Se eles falarem que é propaganda e... e derem outros exemplos de propaganda assim, sei lá... propaganda de... de roupa, propaganda de coca-cola, coisas do tipo, como que eu como que eu procedo pra/ porque não é a mesma coisa, né? que esse texto. (PFI2: É, não é a mesma coisa.) Como que eu procedo? Como que eu procedo pra diferenciar pra eles?”</p> <p>PFI2: “Porque no caso a roupa e a coca-cola são mais anúncios publicitários do que propaganda, eles são muito parecidos (P-F: hum hum) mas eles mesmo assim são diferentes por causa da finalidade e a partir disso você pergunta ‘ah, esse texto aqui, essa propaganda sobre a Covid-19 ela quer ela quer fazer a mesma coisa/ ela quer/ pretende alcançar o mesmo objetivo que o anúncio da coca-cola?’ (...) Mas eu acredito que se isso acontecer no... no meio da leitura, que você dê continuidade, sem problemas, que... né? (P-F: Sim.) Se isso acontecer lá no meio de tudo que eu te falei no começo, né?”</p> <p>INTERVENÇÃO SÓZIA/SUBSTITUTA: “Tá. Eu acho que ficou bem claro e... assim, quando eu estiver lendo o texto com eles, é... só pra ficar claro pra mim: linguisticamente o que que eu devo ressaltar? Como é que você me instrui aí assim na leitura desse texto...”</p>			

<p>PFI2: “eu havia pensado para a próxima aula ou então se tiver alguma coisa que precise ser terminada dessa aula que você vai fazer então terminar e... é... trabalhar mais a é... a questão eu acho legal trabalhar a questão – e importante – trabalhar a questão do verbo no imperativo que é característico desse texto. (P-F: hum hum) Um conteúdo gramatical que é significativo, que caracteriza muito o texto na sua base linguística e tudo mais.”</p> <p>INTERVENÇÃO SÓCIA/SUBSTITUTA: “Ok, ok. Entendi. Então provavelmente eu não vou chegar muito, eu vou explorar mais as características do gênero mesmo, essa temática aí da pandemia, do momento que nós estamos vivendo e aí dando continuidade é que você entraria mais nesse aspecto, né?”</p> <p>INTERVENÇÃO SÓCIA/SUBSTITUTA: (Estabelecimento de um novo cenário: aula remota: “Muda alguma coisa na orientação?”.)</p>			
1.3 Aspectos de comportamento interacional com os alunos	Saber relacionado à regência de aulas	Engajar mais os alunos no diálogo	“É... eu acredito que a conversa dá pra ser muito parecida... a aula dá pra ser muito parecida na questão do que você vai falar, né? para eles. É... mas como por exemplo eu acho que os alunos com certeza podem ficar mais retidos com você na aula e não participar muito, acho que você vai ter que ter uma fala mais chamativa, acho que você vai ter que chamar mais eles pra conversa, né? pra aula em si.”
1.2 Aspectos de utilização do recurso material	Saber relacionado à planificação de aulas  Saber relacionado aos recursos	Utilizar o mouse como um recurso para didatizar mais a explicação, o diálogo	“E... bom, eu acho que dá pra você usar o seu mouse como uma ferramenta, uma extensão sua para que você consiga apontar para as coisas no texto porque eu acho que dá pra seguir a mesma linha de raciocínio: deixar eles lerem, depois você lê com eles também, e começar a usar apontamentos mais específicos no texto. Então, por exemplo, dá pra usar o seu ponteiro do mouse, deixar ele maior, mudar a cor dele pra que ele fique mais destacado,

			sabe assim? Você... dá pra usar o mouse de forma bem legal pra fazer os apontamentos no texto, né?"
--	--	--	---

**Fonte:** a própria autora.

Como já dito anteriormente, na laS realizada na segunda entrevista, ou seja, após o término da disciplina de Práticas de Ensino de LP I e antes de iniciar as atividades do Estágio Obrigatório de LP II, a minha atuação como pesquisadora e formadora foi mais incisiva, no sentido de se buscar instruções e/ou esclarecimentos acerca de aspectos negligenciados ou apenas tangenciados pelos PFIs. Também notamos diferença no momento que antecedeu o início das instruções, já que na laS 1 o PFI2 levou o tempo aproximado de 6 minutos para organização prévia, ou seja, do momento em que o texto é apresentado após as explicações sobre o procedimento até o início das instruções. Neste intervalo de tempo, o PFI2 permanece o tempo todo visível na tela, demonstrando em alguns momentos estar digitando no teclado do computador. Já na laS 2, similar ao ocorrido com a PFI1, o início das instruções foi quase imediato, sendo que o procedimento iniciou cerca de 30 segundos após a visualização do texto.

Na atividade realizada com o PFI2, todos os aspectos de orientação didática geral<sup>103</sup> foram mobilizados em ambas as laS. Dessa forma, os saberes relacionados à planificação de aulas, aos recursos e à regência de aulas se concretizaram pelas instruções de projetar o texto utilizando o power point, disponibilizar tempo para que os alunos façam primeiramente uma leitura individualizada, pela instrução para ser dinâmico, chamar a atenção dos alunos e instigar a participação deles. Essas instruções, passadas desde o início, ressaltam o vínculo que o PFI2 também estabelece entre o agir docente e o foco no aluno.

Já no que concerne à orientação didática específica, apenas os aspectos relacionados a atividades a serem realizadas pelos alunos não foram mobilizados na segunda entrevista, sendo que todos os demais são contemplados em ambas as entrevistas. Assim, a presença dos saberes relacionados a elementos teóricos e à metodologia demonstram a maturidade do PFI2 ao lidar com a abordagem do texto,

<sup>103</sup> Conferir o quadro 09, Quadro-Sinopse para análise da laS, no capítulo IV.

pois os aspectos considerados prioritariamente por ele que presentificam esses saberes demonstram a mobilização, pelo PFI2, de uma organização didática predominantemente a partir de atividades pré-textuais e textuais, sinalizando o domínio de uma organização do conteúdo/objeto de ensino favorecedora da consideração do texto enquanto um gênero textual e não apenas um pretexto para a abordagem gramatical.

A leitura do texto, não apenas em modo de realização – junto com os alunos e em voz alta – mas em sua relação com a interpretação temática e a consideração de hipóteses é um aspecto bastante explorado em ambas as entrevistas, em 4 instruções na IaS 1 e em 5 na IaS 2. Apenas na primeira entrevista, há um foco na diferenciação entre os gêneros textuais publicidade e propaganda, mas ambas trabalham as características do gênero. Os aspectos relacionados à AL são contemplados na ênfase do uso dos verbos e apenas na segunda entrevista especifica-se a consideração das partes não-verbais do texto, o que indica a consideração dos elementos semióticos na análise textual. Também é na segunda entrevista que o elemento linguístico é especificado apenas após a solicitação da P-F, a partir do qual é esclarecido “que a questão do verbo no imperativo que é característico desse texto” seria trabalhada em uma próxima aula, já que dificilmente haveria tempo disponível na aula ministrada pela sócia/substituta. Ou seja, foi o aspecto de organização do espaço e tempo de aula que fez com que o PFI2 não ressaltasse a AL, e não o desconhecimento da possibilidade/necessidade de se focar determinado elemento linguístico, já que ao ser questionado ele ressalta que deve trabalhar a presença do verbo no modo imperativo, elemento característico em textos que tem como predominante o tipo textual/sequência linguística injunção, como no caso do anúncio institucional, gênero trabalhado em ambas as IaS.

Como já salientado, apenas no primeiro procedimento de IaS as atividades a serem realizadas pelos alunos – indicativa de um saber relacionado aos recursos e à aprendizagem autônoma – são mencionadas, especificamente no formato de produção de texto. Ainda que não haja essa menção na segunda entrevista, as instruções passadas pelo PFI2, na ordem em que foram mobilizadas, demonstram, como já dito, a apreensão de um saber fazer didaticamente com o texto, na realização de uma aula de LP tal como a proposta inicial para o procedimento se apresentou.

Por fim, a indicação de um novo cenário estabelecido pela aula remota traz em ambas as entrevistas a mobilização do saber relacionado à planificação de aulas e aos recursos, pela instrução de utilizar adequadamente os recursos digitais – seja as ferramentas do power point, na laS 1 ou os recursos do mouse, na laS 2 – para conseguir realizar o que presencialmente seria feito apenas oralmente e pelos gestos do professor sobre o texto projetado. Na laS 1 o PFI2 ainda considera o recurso digital power point para a efetivação da atividade/produção dos alunos, mobilizando o saber relacionado à aprendizagem autônoma. Já na laS 2, é a ênfase maior na necessidade de se engajar os alunos por meio do diálogo na aula remota que é primeiramente trazida pelo PFI2, mobilizando, nesse aspecto que considera a interação com os alunos, o saber relacionado à regência de aulas.

Todos os saberes mobilizados pelo PFI2 e postos em cena pelos aspectos trazidos organizadamente por suas instruções sinalizam para a construção de uma profissionalidade docente amadurecida/em amadurecimento, considerando-se um professor em formação inicial sem experiência prévia.

### 6.1.3 A Microaula

Como já dito, apresentaremos a microaula por meio da ferramenta metodológica da sinopse (SCHNEUWLY; DOLZ; RONVEAUX, 2006). A seguir, os quadros que correspondem às sinopses da microaula 1 e da microaula 2 do PFI2 e, após, a análise comparativa entre ambas.

**Quadro 37:** Sinopse da Microaula 1 (PFI2)

<b>Microaula 1</b>	<b>Data: 22/06/2020      Duração: 22m16s</b>	
<b>NÍVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>RECURSOS</b>
1	Saudação	Interação verbal
2	Trabalho com o texto	
2.1	Sondagem das impressões dos alunos	Interação verbal
2.1.1	Identificação das características do gênero entrevista: estrutura, finalidade, entrevistador/entrevistado, suporte	Interação verbal

2.2	Abordagem do conteúdo: período composto por coordenação	Exposição oral
2.2.1	Revisão: conjunções	Exposição oral
2.2.2	Definição de período composto e período composto por coordenação	Exposição oral
2.2.3	Diferenciação entre período composto por coordenação e período composto por subordinação	Exposição oral
2.2.4	Projeção de slides: análise de frases	Slides (power point) Exposição oral
	P-F: (Aviso sobre o tempo: cinco minutos para finalizar.)	
2.3	Leitura de um trecho (uma pergunta e uma resposta da entrevista)	Interação verbal
2.3.1	Identificação de uma conjunção	Interação verbal
2.3.2	Identificação da função da conjunção localizada	Interação verbal
3	Encerramento - despedida	Interação verbal

**Fonte:** a própria autora.

A microaula 1 do PFI2 foi realizada também no dia 22/06/2020 e correspondeu à primeira orientação da atividade de Microaula da disciplina de Práticas de Ensino de LP I, ou seja, a partir de um sorteio prévio que estipulou o conteúdo linguístico a ser trabalhado e a turma fictícia, exigiu-se a elaboração de um plano de aula que contemplasse – ou sinalizasse – a organização didática com o texto em atividade pré-textual, textual e pós-textual, e que priorizasse o trabalho com a prática de análise linguística.

O PFI2 ficou, conforme o sorteio realizado no dia 05/06/2020, com uma turma de 8º ano e o conteúdo linguístico do período composto por coordenação.

Na sequência, a sinopse da microaula 2 do PFI2 para apresentação da análise comparativa entre ambas.

**Quadro 38:** Sinopse da Microaula 2 (PFI2)

<b>Microaula 2</b>	<b>Data: 13/07/2020      Duração: 23m14s</b>	
<b>NÍVEIS</b>	<b>DESCRIÇÃO</b>	<b>RECURSOS</b>
1	Saudação	Interação verbal
2	Conversa inicial	Interação verbal
2.1	Discussão sobre interesses de consumo; identificação de suportes de anúncios publicitários	Interação verbal
3	Apresentação / Projeção de texto	Página/site do Instagram
3.1	Leitura do texto	Interação verbal
3.1.1	Discussão/Identificação do assunto/temática, data, local	Interação verbal
3.1.2	Interpretação do aspecto não-verbal do texto	Interação verbal
	P-F: (Aviso sobre o tempo: cinco minutos para finalizar.)	
3.2	Discussão sobre o gênero textual	Interação verbal
3.2.1	Identificação da finalidade/objetivo do texto	Interação verbal
3.2.2	Identificação do gênero textual: anúncio publicitário	Interação verbal
3.3	Aviso – tarefa da turma para a divulgação dos jogos escolares: produção de anúncio publicitário (será trabalhada na próxima aula)	Interação verbal
4.	Encerramento - despedida	Interação verbal

**Fonte:** a própria autora.

A microaula 2 do PFI2 foi realizada no dia 13/07/2020 e correspondeu à segunda orientação da atividade de Microaula da disciplina de Práticas de Ensino de LP I, ou seja, a proposta que partia da análise de uma situação-problema para se construir o agir docente. Como já explicado, essa proposta manteve a prescrição em torno da necessidade de contemplar a organização didática com o texto em atividade pré-textual, textual e pós-textual, priorizando o trabalho com a prática de análise linguística.

O PFI2 ficou, conforme o sorteio realizado no dia 03/07/2020, com a situação-problema 3<sup>104</sup>, apresentada no quadro 20 (no capítulo 5).

Há uma diferença fundamental no agir docente expresso pelas duas microaulas. Enquanto que na microaula 1 o PFI2 assume um papel de professor transmissivo, que basicamente expõe informações que são repassadas de maneira monologada, na microaula 2 as informações a serem trabalhadas são colocadas em um *continuum* estabelecido pela interação, demonstrando-se aí a assunção de um papel de mediação pelo professor.

A microaula 1, embora se organize em atividades pré-textuais, como a sondagem das impressões dos alunos sobre o texto, e atividades textuais, quando considera o texto e a sua interpretação, não se efetiva enquanto uma aula que seja pertinente a uma concepção sociointeracionista de língua(gem), constituindo-se mais como exemplar de uma aula tradicional, isto é, que se estabelece a partir de uma percepção de língua enquanto estrutura passível simplesmente de ser trabalhada em frases isoladas, de modo que o mais importante para o aluno – na visão do professor! – é a apreensão do conteúdo linguístico/gramatical isoladamente, já que aqui o texto torna-se pretexto para a abordagem do conteúdo linguístico/gramatical.

E é assim que o PFI2 procede na microaula 1: trabalhando um texto (gênero textual entrevista) que foi previamente enviado aos alunos por e-mail, após um momento inicial de diálogo sobre algumas características do gênero entrevista a partir do exemplar do gênero trabalhado, ele aborda o conteúdo linguístico, período composto por coordenação, desvinculado do texto. Por meio de exposição oral e não pela interação verbal, o conteúdo é trabalhado a partir do compartilhamento/visualização de slides que mostram frases isoladas, sem qualquer relação com o texto que foi brevemente discutido/comentado no início da aula e, inclusive, enviado antecipadamente aos alunos. Assim, o texto torna-se mero pretexto para que o conteúdo linguístico abordado seja posteriormente identificado.

Nesse sentido, o saber relacionado a elementos teóricos e à metodologia não se relaciona a um entendimento de organização didática que efetivamente se estabeleça a partir do texto como unidade de ensino. Mesmo quando ao final da aula

---

<sup>104</sup> Cf. o documento de “Orientações gerais complementares para a atividade de microaula”, no Anexo A. Ambos, PFI2 e PFI1, formaram uma dupla e trabalharam a partir da mesma situação-problema.

se realiza a leitura de um trecho da entrevista, esse retorno ao texto não garante o estabelecimento de uma abordagem significativa do elemento linguístico e, conseqüentemente, do texto, ao contrário, apenas reforçou a ideia de que o texto existiu/existe na aula para que o conteúdo fosse identificado. Esse funcionamento, esse *modus operandi* da aula, concretiza o fato de que a AL não foi realizada, indicando ainda essa lacuna nos saberes docentes em formação do PFI2.

Por sua vez, a microaula 2 indica um avanço na profissionalidade docente do PFI2 no que concerne à instauração de um espaço dialógico condizente a uma perspectiva didática com a língua portuguesa enquanto língua materna embasada em uma concepção sociointeracionista de língua, ou seja, a língua como atividade discursiva, situada histórica e socialmente e atualizada por sujeitos nas mais diversas práticas sociais.

É dessa forma que os saberes relacionados à planificação de aulas, à regência de aulas e aos recursos estão voltados a uma construção didática geral alicerçada na interação entre professor e alunos, todo o tempo voltada para o texto e a sua análise/entendimento. Os aspectos sobre a leitura e a conseqüente interpretação temática do texto, indicativos dos saberes relacionados aos elementos teóricos e à metodologia, da maneira como foram contemplados na microaula 2 correspondem a uma realização do texto como unidade de ensino da aula. No entanto, o elemento/conteúdo linguístico modo verbal imperativo, previsto no plano de aula, não foi trabalhado, ou seja, a AL exigida conforme prescrição da atividade não foi contemplada.

A nota do PFI2 nesta atividade ficou próxima à média mínima de aprovação<sup>105</sup>, pelo fato de não ter cumprido satisfatoriamente a dois requisitos prescritivos, a saber: a realização da AL e o respeito ao tempo máximo de 20 minutos de aula. Mesmo assim, na análise comparativa entre as duas aulas, é possível perceber, conforme a análise apresentada, um avanço na constituição da profissionalidade deste professor em formação inicial.

---

<sup>105</sup> Sua nota foi 6,5.

#### 6.1.4 A Autoconfrontação

Apresentamos e analisamos outro instrumento de formação por nós trabalhado, a entrevista de autoconfrontação simples (ACS) do PFI2 referente ao seu percurso, mais especificamente ao seu desempenho na atividade da microaula, na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I.

##### 6.1.4.1 A autoconfrontação simples

A autoconfrontação simples do PFI2 ocorreu no dia 17/07/2020, com 53m49s de duração. A seguir, apresentamos a análise dessa entrevista a partir dos dois quadros relacionados à ACS do PFI2: o cenário da entrevista, com a especificação dos SOTs e STTs mobilizados e os respectivos saberes relacionados (quadro 39), e a categorização desses STTs conforme tipologia de etiquetagem exposta no quadro 21, no capítulo 5 (quadro 40, a seguir).

**Quadro 39.** Cenário da entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2)

<b>SOT</b>	<b>STT</b>	<b>SABER DOCENTE MOBILIZADO</b>
1. Impressões pessoais sobre a atividade de se ver no vídeo	1.1 Identificação de falhas	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
	1.2 Explicação geral sobre o procedimento de AC (P-E)	-----
2. Explicação sobre o aspecto negativo mencionado	2.1 Ausência de uma “linguagem de professor”	Saber relacionado à regência de aulas Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
	2.2 A questão da ficcionalização: aproveitar a resposta dos alunos e ser mais direto (P-F)	-----
	2.3 Dúvida se os alunos o enxergaram (porque abriu em dois dispositivos)	Saber relacionado aos recursos Saber relacionado à regência de aulas

3. Começo da aula satisfatório: aula dialogada, conversa inicial (PFI2)	3.1 Exemplo de professores do Curso de Letras, tornar a aula menos “pesada” desde o início	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à metodologia
4. Momento da aula para destacar	4.1 Necessidade de melhor divisão da leitura pelos alunos  4.2 Falta de participação de alguns colegas	Saber relacionado à regência das aulas  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
5. Postura ativa para chamar os alunos para participar	5.1 Não se sente bem em chamar diretamente os alunos  5.2 Em aula futura, solicitar aos que não participaram que comecem a leitura	Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado à aprendizagem autônoma
6. Solicitação para que os alunos abram a câmera	6.1 Saber colocar-se no lugar de aluno e professor / Sensação de maior participação	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
7. A organização do trabalho com o texto	7.1 Diferença para melhor em relação à primeira aula  7.2 Identificação / Percepção de que não trabalhou o ponto gramatical	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao contexto  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
8. Especificação do que está considerando AL	8.1 AL como construção, pelos alunos, dos sentidos para o texto  8.2 Aspecto negativo: não discussão sobre o suporte e o objetivo do texto  8.3 Comparação entre os textos das duas microaulas: ambos são significativos também na linguagem não-verbal	Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico  Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem  Saber relacionado aos recursos Saber relacionado à planificação das aulas

9. Especificação do que não foi abordado	9.1 Não exploração da característica do anúncio publicitário no suporte Instagram	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
10. Realização da AL	10.1 Consideração de que conseguiu realizar algo semelhante ao exemplo da professora (COLABORADORA) passado em aula e do texto teórico estudado	Saber relacionado ao contexto
11. Identificação do elemento focalizado na AL	<p>11.1 Foco na descrição das informações</p> <p>11.2 Solicitação de especificação do elemento linguístico (P-F)</p> <p>11.3 Consideração do modo verbal imperativo</p>	<p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p> <p>-----</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>
12. Não realização da AL: prejudicial ou não ao desenvolvimento da aula?	12.1 Importância da aula como um todo: análise textual	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>
13. O que se considera AL	13.1 AL como toda a abordagem com o texto (independente de focalizar um elemento linguístico)	<p>Saber relacionado ao contexto</p> <p>Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem</p> <p>Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico</p>
14. Indicação de um trecho significativo	14.1 Finalidade/objetivo do anúncio publicitário tratando-se da promoção de um evento da escola	<p>Saber relacionado à planificação das aulas</p> <p>Saber relacionado à regência das aulas</p>
15. Explicação sobre a finalidade do texto: divulgar o evento da escola	15.1 Percepção de que poderia ter reforçado a finalidade do texto	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem

16. Diferença entre as duas propostas de microaula	16.1 Importância da correção/orientação da professora (COLABORADORA) após a microaula 1 para a elaboração da microaula 2	Saber relacionado ao contexto
17. Diferença entre as duas microaulas no que concerne ao planejamento	17.1 Influência das leituras prévias, apresentações dos colegas e <i>webaulas</i>	Saber relacionado ao contexto
18. Comparação do nível de dificuldade das duas propostas	18.1 Dificuldade maior da segunda proposta – pensar a partir da situação-problema	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à planificação das aulas
19. Identificação de qual proposta foi mais satisfatória em se realizar	19.1 Maior satisfação na realização da segunda microaula  19.2 Motivos que tornaram a segunda microaula melhor (P-F)  19.3 Maior facilidade de se pensar primeiramente no gênero textual	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem ----- Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
20. Proposta mais significativa a partir do conteúdo ou a partir do texto?	20.1 Partir do texto como mais significativo para o professor e para os alunos	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
21. Especificação do aspecto de melhoria da microaula 2 em relação à microaula 1	21.1 Aspectos positivos: foco no texto, saber dosar a velocidade e a quantidade de informação exposta, maior participação dos alunos	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
22. Avaliação sobre o exercício da AC	22.1 Satisfação com a experiência,	Saber relacionado ao contexto

	solicitação/desejo que se repita no Estágio	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
23. Considerações finais – ajustes de organização das atividades da pesquisa	-----	-----

Fonte: a própria autora.

**Quadro 40.** Cenário-etiquetagem da entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2)

		CATEGORIZAÇÃO	STT
<b>AGIR REFERENTE: MICROAULA</b>	<b>DETERMINANTES</b>	A1. <b>Caracterização</b>	12.1
		A2.a. <b>Determinantes externos</b>	2.3 / 3.1
		A2.b. <b>Determinantes internos</b>	1.1 / 2.1 / 5.1 / 6.1 / 8.1 / 13.1
	<b>DESENVOLVIMENTO</b>	A3.a. <b>Preparação</b>	14.1 / 18.1 / 19.3
		A3.b. <b>Realização</b>	4.1 / 4.2 / 7.1 / 7.2 / 8.2 / 8.3 / 9.1 / 11.1 / 11.3 / 15.1 / 19.1 / 20.1 / 21.1
		A3.c. <b>Possíveis desdobramentos</b>	5.2
		B. <b>Outra tarefa</b>	-----
	<b>PROCESSO FORMATIVO</b>	C1. <b>Conteúdos formativos</b>	10.1 / 16.1 / 17.1
		C2. <b>Condições de realização</b>	17.1
		C3. <b>Pesquisa em andamento</b>	22.1

Conforme o esperado em uma dinâmica de entrevista, apenas 1 SOT foi mobilizado pelo PFI2, o “entrevistado”<sup>106</sup>, enquanto que todos os demais foram pela

<sup>106</sup> Frisamos a palavra com aspas, aqui, para enfatizar que a dinâmica da entrevista de AC não se realiza como uma entrevista de outra natureza, como a semiestruturada, porque ela se estabelece muito marcadamente sobre a atorialidade do discurso do PFI2, de modo que este não é simplesmente um entrevistado: é um profissional em formação – em nosso contexto específico de pesquisa – que embora já tenha assistido previamente o seu agir/a sua aula e refletido sobre ele, vai construindo/corroblando suas reflexões durante o processo interativo vivenciado conjuntamente com a P-F.

P-F. Já em relação aos STTs, a ordem é inversa: dos 34 STTs, 30 foram mobilizados pelo PFI2 e apenas 4 pela P-F.

**Quadro 41.** Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2)

	Mobilizados pela P-F	Mobilizados pelo PFI2	TOTAL
<b>SOT</b>	22	01	23
<b>STT</b>	04	30	34

Fonte: a própria autora.

No que concerne às figuras de ação identificadas, assim como com a PFI1, a maioria delas correspondeu à figura de ação avaliação, conforme explicitado no quadro a seguir.

**Quadro 42.** Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Práticas de Ensino (PFI2)

FIGURAS DE AÇÃO	INTERNAS	EXTERNAS	TOTAL
OCORRÊNCIA	5	1	6
ACONTECIMENTO PASSADO	1	-----	1
EXPERIÊNCIA	2	-----	2
CANÔNICA	-----	-----	-----
DEFINIÇÃO	-----	-----	-----
AVALIAÇÃO	29	-----	29
TOTAL DE FIGURAS			38

Fonte: a própria autora.

Isso corrobora o entendimento de que a representação do próprio agir se estabelece em uma perspectiva de avaliação sobre o agir quando o processo formativo se erige em uma concepção praxica, ou seja, em que teoria e prática se retroalimentam e em que a prática experienciada é base para a apreensão/internalização de saberes e o desenvolvimento de capacidades.

As demais figuras mobilizadas – *ocorrência*, *acontecimento passado* e *experiência* – concorrem para a reflexão discursivizada do PFI2 e, na maior parte das vezes, ocorrem conjuntamente com a figura *avaliação* nos STTs. Elas complementam o processo reflexivo proporcionado pela verbalização do agir no contexto da entrevista

de ACS, fazendo parte da explicitação dos conflitos vivenciados e da tomada de consciência. Mas reforçamos que esse processo se concretiza, principalmente, pela figura de ação avaliação.

Toda a morfogênese do seu agir se constrói pela reflexão voltada à experiência formativa, isto é, além da avaliação, as figuras de ocorrência, acontecimento passado e experiência se relacionam ao vivido como acadêmico em seu contexto de experiência universitária. É dessa forma que ele traz, dentro do seu processo reflexivo, sua vivência universitária/acadêmica, ora fazendo referência a uma lembrança vivida em sala de aula na Universidade, ora trazendo um aspecto de sua experiência como universitário para avaliar/justificar a sua atitude como professor.

Como já frisado na análise dos dados da PFI1, a atorialidade do PFI2 em seu processo formativo é destacada pela predominância da figura de ação avaliação. Por ser uma figura que já traz em sua concepção o funcionamento da atorialidade (ALMEIDA, 2015), a sua grande recorrência nos sinaliza não apenas para a assunção da responsabilidade enunciativa sobre o que está sendo dito, como também para a assunção de um papel ativo no processo formativo vivenciado. E esse processo pode contribuir com o desenvolvimento da profissionalidade deste PFI, afirmação a que voltaremos ao final da análise dos percursos vivenciados – em Práticas de Ensino e no Estágio Obrigatório.

A seguir, assim como na análise do percurso da PFI1, o quadro 43 traz as marcas linguístico-discursivas que caracterizam a figura de ação avaliação. Essas marcas, mais uma vez, incidem sobre os verbos, que sinalizam principalmente a referência temporal; os dêiticos, que marcam o posicionamento enunciativo; os modalizadores, indicativos da própria avaliação do enunciador sobre o conteúdo discursivo; e os qualificadores, que também constroem as modalizações.

**Quadro 43.** Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – ACS/Práticas de Ensino (PFI2)

<b>Marcas discursivas</b>	<b>Dados emergentes do <i>corpus</i></b>
Tempos verbais	acho, se eu for trabalhar, percebi
Eixo de referência temporal	Limitado – anterioridade: tentei, vi Ilimitado – neutro: serve, combina, é
Posicionamento enunciativo	eu, meu, a gente (eu + PFI1, eu + colegas, eu + P-F), minha aula

Modalizações	Lógicas	“E além do mais, <b>claro</b> que eu tava na posição de um professor...”
	Deônticas	“Eu acho que <b>deveria</b> ser frisado um pouco mais...”
	Apreciativas	“as duas eu <b>gostei</b> de fazer...”
	Pragmáticas	“ao que eu <b>fiz</b> na aula...”
Qualificadores modalizadores		foi um <b>pouco mais difícil</b> , escolha <b>legal</b> , <b>mais tranquilo</b>

Fonte: a própria autora.

Na entrevista de ACS, assim como na entrevista de pesquisa, há predominância do discurso interativo. Na sequência, apresentamos algumas dessas figuras tais como foram expressas pelos STTs construídos pelo PFI2. Focalizamos as figuras que correspondem à apreensão do **agir-referente – a microaula** – tanto em seus determinantes quanto em seu desenvolvimento; e do **processo formativo**. Focalizaremos especificamente os STTs que trouxeram os determinantes externos e internos, a preparação e a realização da microaula e, também, o processo formativo, na categoria dos conteúdos formativos e das condições de realização.

Em relação aos **determinantes externos**, temos a presença dos professores formadores de seu curso na apreensão de um modo de fazer começar a aula.

**STT 3.1:** PFI2: *Bom, eu achei que eu tive essa ideia porque... sei lá, eu já vi professores principalmente na faculdade, tipo começa a aula tendo uma conversa mais informal com os alunos, sabe? (P-F: hum hum) falando de alguma coisa que... já não dá aquela aquele início pesado de aula, sabe? (P-F: hum hum) como... como teve alguém, não lembro quem hoje começou a aula lendo direto o texto, né? na microaula, sabe? (P-F: hum hum) **Eu quis fazer um pouco diferente pra... pra começar mais tranquilo mesmo, sabe? Eu fiquei pensando: ‘como que eu vou começar essa aula, gente? Como que eu vou começar?’ e aí eu fiquei pensando pensando e ‘ah, vou falar de alguma historinha, né? pra ver se fica legal’...***

Conforme o excerto, o STT 3.1 – “Exemplo de professores do Curso de Letras, tornar a aula menos “pesada” desde o início” – a figura de ação acontecimento passado (em itálico) traz uma lembrança da sala de aula da graduação e mostra o agir do formador como possibilidade de se tornar exemplo para o agir docente do PFI2, uma vez que se demonstra aqui a origem de sua escolha ao iniciar a aula. Essa escolha é explicitada pela avaliação (em negrito) que demonstra, aqui, não um posicionamento diante do objeto de ensino, mas um modo de operar com esse objeto, ou seja, um procedimento didático tomado como mais “acertado” para o início da aula. Nesse sentido, a figura de ação avaliação recai fortemente, em nosso contexto de

pesquisa, sobre a experiência vivenciada enquanto acadêmico/universitário, salientando a implicação da experiência pré-profissional na aquisição do conhecimento profissional docente.

Os **determinantes internos**, relacionados às capacidades e aos recursos internalizados no PFI2, trazem à tona o seu conhecimento e autoconhecimento acerca do seu próprio agir. Os STTs que os explicitam são construídos integralmente a partir da figura de ação avaliação, demonstrando o conhecimento que ele tem sobre aspectos relacionados à sua aula, tanto no que concerne ao conteúdo teórico quanto a um modo de operar com esse conteúdo. Vejamos os excertos a seguir.

**STT 1.1:** PFI2: Ah, eu... eu reconfirmei umas coisas que eu já tinha anotado/pensado depois que acabou a aula na segunda feira, né? (P-F: hum?)  
**Algumas falhas que eu acho que eu cometi, que eu fiz na aula...**

**STT 13.1:** PFI2: **Não, eu acho que é tudo, acho que é a questão de trabalhar tudo, tanto a questão da leitura do texto e a compreensão dele quanto trabalhar o elemento como o vocativo.** Imaginando, sei lá, imaginando que tenha um vocativo ali naquele anúncio, né? que eu não preciso fazer o pessoal imaginar a existência do vocativo, eu acho também que faz parte, faz parte da construção do texto, né? tá no texto então... **eu acho que ele estando ali, a gente lendo o possível vocativo no anúncio tem a ver com a questão da análise sim** (P-F: hum hum), **eu acho que tudo é AL ao meu ver.**

O STT 1.1 – “Identificação de falhas” – é bem representativo para um início de entrevista de AC por demonstrar de maneira generalizante logo de início uma postura de autorreflexão sobre o que foi feito. Já o STT 13.1 – “A AL como toda a abordagem com o texto (independente de focalizar um elemento linguístico)” – demonstra um entendimento do PFI2 acerca de um aspecto teórico que constitui o seu rol de capacidades e recursos para o agir, inclusive interferindo na sua capacidade de autoavaliação a partir do entendimento da prescrição da atividade. Embora reconheça, em outro momento, que “eu não dei atenção na minha aula pra questão do ensino do ponto gramatical” (STT 7.2), há uma percepção por parte do PFI2 de que AL abrange todo o trabalho de análise textual, não apenas essa focalização do elemento linguístico.

O desenvolvimento da microaula, o agir-referente aqui focalizado, será abordado pelo desenvolvimento temático abrangente de sua preparação e realização.

A **preparação** da atividade da microaula se manifesta em 3 STTs que explicitam a percepção das diferenças entre a primeira e a segunda propostas de atividade de microaula.

**STT 14.1:** PFI2: XXXX (NOME P-F), é nessa parte, né? *que... que a gente conversa, a gente chega na característica de que... tem que pagar, né? tem que pagar ingresso e que dá pra comprar coisas na parada nerd. Eu tava até conversando com a NOME DA COLEGA (PFI1) quando a gente tava pensando no nosso problema, né? e qual texto a gente ia escolher, porque... o anúncio publicitário, né? ele... independente do da coisa que ele quer vender e etc., ele quer ganhar alguma coisa, um lucro digamos assim, e o evento da escola ele não vai arrecadar lucro, não é o objetivo, né? do evento dos jogos esportivos na escola* (P-F: hum hum). (...)

Temos neste excerto a figura de ação ocorrência (em itálico) a colocar em cena um momento do período de preparação da atividade, justamente o trabalho colaborativo em grupo/dupla de se pensar sobre a situação-problema e definir o gênero textual a ser trabalhado na aula. A figura de ação avaliação (em negrito) prossegue com esse recorte interpretativo da ação/momento de planejamento demonstrando o início de uma reflexão sobre o processo de escolha do gênero textual, o esclarecimento sobre o gênero e suas implicações.

Os demais STTs referentes à “preparação”, sinalizam uma contradição no discurso do PFI2: enquanto o STT 18.1 – “Dificuldade maior da segunda proposta – pensar a partir da situação-problema” – mostra a percepção de que realizar a atividade de microaula foi mais difícil na segunda proposta, o STT 19.3 – “Maior facilidade de se pensar primeiramente no gênero textual” – expressa claramente a percepção de que partir do texto é mais fácil para planejar a aula do que partir do elemento linguístico/gramatical, como na primeira proposta de atividade.

Embora a contradição seja perceptível, entendemos que o PFI2 está se referindo a elementos diferentes na focalização de seu julgamento. Na primeira ocorrência, no STT 18.1, ele focaliza o agir a partir da situação-problema – “Não, eu considero que foi um pouco mais difícil porque tinha que pensar a questão do problema.” – mas estabelece no desenvolvimento deste STT uma gradação de dificuldade a partir dos vários problemas apresentados. Já no segundo STT, STT 19.3, a avaliação recai especificamente sobre o texto e o trabalho de AL que deve ser feito nele/com ele – “Eu acho que é mais fácil você escolher o gênero e tentar identificar o elemento gramatical ali (...)”.

Assim, a tarefa do planejamento, etapa da atividade de microaula, também é avaliada em uma gradação, desde a análise da situação-problema inicial da qual se deveria partir até a análise do texto escolhido e de como realizar a partir dele o trabalho com o elemento linguístico. Assim, essa aparente contraditoriedade se desfaz na compreensão de que é próprio do processo formativo que possibilite a (auto)reflexão o movimento de focalização sobre as diferentes partes de um mesmo todo, como se mostrou pelo tratamento temático dado à preparação/planejamento da microaula.

A **realização** da microaula foi a etapa que mais mobilizou o desenvolvimento temático da entrevista de ACS. Dos 30 STTs mobilizados pelo PFI2, 13 se concentram nesta categoria. Isso é indicativo da esperada focalização no desenvolvimento da atividade em si, que se concretiza na realização da própria aula.

**STT 15.1:** PFI2: Eu acho que deveria ser frisado um pouco mais, mas acho que não ficou impossível de compreender que dá pra usar, que é algo que encaixa com essa questão de divulgar o evento da escola. Mas acho que daria pra falar mais um pouco.

**STT 21.1:** PFI2: Eu acho que a melhora tá... hã no modo como eu comecei a aula, né? conversando com os alunos, eu acho que foi melhor também na questão de que eu foquei no texto, né? eu fiquei no texto pra tentar passar o que eu queria, então a aula toda foi sobre o texto que eu levei pra aula, né? então eu gostei disso. Hã... eu gostei também que eu fui muito mais calmo do que na primeira, tipo assim, não calmo em relação a estar nervoso, mas calmo em relação à velocidade de informações que eu dava durante a aula, sabe? (P-F: hum hum) (...) eu acho que eu consegui dar uma aula bem mais significativa nessa segunda mesmo faltando coisas que eu não consegui falar que na outra, que eu falei de tantas outras coisas que eu coloquei no meu plano, sabe? (P-F: hum hum) Isso também foi legal.

Ambos os excertos são integralmente construídos pela figura de ação avaliação. No STT 15.1 ressalta-se algo que deveria ter sido feito, no típico exercício de se confrontar com o próprio agir e no entendimento do trabalho com o gênero textual. No STT 21.1 a figura de ação avaliação se expressa de maneira típica pelo léxico – substantivo, adjetivo, verbo, advérbio – relacionado ao teor apreciativo sobre o que se diz/o referente: melhora, melhor, gostei, mais. Este segmento é bem demonstrativo do próprio processo da entrevista de AC, em que há o reconhecimento do que não foi feito, mas também se salienta o que foi realizado, e é nessa reflexão sobre o próprio agir que a consciência profissional docente pode ir se estabelecendo.

Ainda em relação ao desenvolvimento da microaula, há um segmento temático relacionado aos **possíveis desdobramentos** da atividade:

**STT 5.2:** PFI2: (...) Não sei, eu acho que talvez, por exemplo, numa futura aula é... se eu for trabalhar com um outro texto, pedir pra que ao alunos que não falaram muito na aula anterior lessem, acho que a atividade de ler na sala não é tão difícil de acontecer, do aluno querer, sabe? comparado a responder uma pergunta (P-F: hum hum), é...

A figura de ação avaliação presente no excerto demonstra a projeção de uma ação futura pensada a partir da reflexão de algo que não ocorreu conforme o esperado. A reflexão sobre o modo de incentivar a participação dos alunos na sala o leva a relacionar à atividade de leitura o esperado engajamento de seus alunos.

A reflexão que se centrou no processo formativo explicita a colocação das experiências vivenciadas no contexto da formação inicial, mais especificamente na disciplina de Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I. Os STTs que salientam os **conteúdos formativos** trazem a presença da professora formadora na construção de um modo de agir docente.

**STT 10.1:** PFI2: (...) Por isso que eu te digo, eu tentei fazer coisas parecidas, eu... na maneira de fazer as perguntas pros alunos, eu lembrei do modo como a professora XXX (NOME COLABORADORA) fazia as perguntas pra gente... e outros pontos também como... interpretar o texto, né? na questão de ver sobre o que que ele tava falando... então eu tentei seguir caminhos parecidos com o que ela seguiu...

**STT 16.1:** PFI2: Eu acho que eu acho que em relação comparando a primeira com a segunda, né? eu apresentei as duas vezes, eu acho que essa questão de dar um problema pra nós – pelo menos pra mim – não foi ponto primordial que me fez mudar a aula, o jeito de dar aula. Eu acho que não foi isso não. (P-F: hum hum) **É... eu acho que foi mais a questão da correção, né? da professora e de você falando pra gente os pontos negativos, sabe? foi mais isso que me ajudou a mudar.** Mas, a questão do... do... do problema, né? que no caso meu e da PFI1 é essa questão de que vai acontecer os jogos, os jogos vão acontecer no final do ano e a gente vai divulgar junto com os alunos esse evento, **eu acho que isso ajudou mais a pensar o gênero que ia trabalhar na sala e... hum... eu acho que leva... ter uma situação-problema real leva a turma a... a aprender de maneira diferente, né? Porque eles não vão só produzir anúncios fictícios, eles vão fazer algo verdadeiro.** (P-F: hum hum) Então eu acho que isso intensifica a aprendizagem do aluno, entendeu? em relação ao que a gente tá estudando e à atividade que a gente faria futuramente. **Mas pra eu mudar a aula não foi, pra mim não foi o ponto primordial (P-F: hum hum) pra eu não seguir o padrão tradicional de ensino por exemplo, sabe? Não foi.**

**STT 17.1:** PFI2: Eu acho que foi, a PFI1 e eu a gente trocou os nossos planos antes de enviar, pra cada um ver o do outro (...) Eu não vou dizer pra você que teve... pelo menos eu, eu não... eu não fiz um trabalho de retornar em muitas coisas que a gente tinha, por exemplo, de leitura ou coisas do tipo, né? (P-F: hum hum) *Pensando em tudo que a gente já leu, do texto que a gente conversou na aula anterior, a... a... o começo das apresentações, foi aí que eu me baseei mais. Eu me... minha fonte maior pra pensar essa nova apresentação, né? foi mais esse último texto sobre a SD e análise e as webaulas.*

No STT 10.1 – “Consideração de que conseguiu realizar algo semelhante ao exemplo da professora Colaboradora passado em aula e do texto teórico” – a figura de ação experiência se faz presente aqui, mesmo com a exclusiva presença do “eu”, na medida em que há um recorte interpretativo para justificar suas escolhas para o agir a partir da apreensão de uma forma de fazer demonstrada na sua vivência como acadêmico.

O STT 16.1 – “Importância da correção/orientação da professora Colaboradora após a microaula 1 para a elaboração da microaula 2” –, constituído pela figura de ação avaliação, traz, pela afirmação de que o principal motivo para ele mudar o *modus operandi* de sua aula/seu agir docente foi a “correção”, os comentários das professoras colaboradora e pesquisadora, a ênfase à importância da mediação do professor, o par experiente de que nos fala Vigotsky, no processo formativo deste PFI. Isso ganha um significado especial se considerarmos que ele não possui experiência docente ou é menos experiente, o que reforça a importância da atuação do formador na formação inicial.

Isso é corroborado pelo STT 17.1 – “Influência das leituras prévias, das apresentações dos colegas e das *webaulas*” – que mais uma vez ressalta o destaque que o PFI2 atribui à mediação em seu processo formativo, mediação estabelecida pelos textos teóricos, pela interação com os colegas e com as professoras. Ou seja, diferentes níveis de mediação se estabelecem e ajudam na constituição dos saberes para o PFI2, de sua apropriação do saber para aprender. Constituído pela figura de ação ocorrência (em itálico), este segmento temático também ressalta as **condições de realização** da atividade, uma vez que destaca o modo de organização da disciplina possibilitador de um trabalho colaborativo entre os pares, professores em formação inicial, e de um modo de fazer em uma perspectiva de ensino remoto.

## 6.2 O PERCURSO FORMATIVO NA DISCIPLINA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO

Prosseguiremos com a análise dos dados referentes ao percurso formativo vivenciado na disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II: a regência e a sessão de ACS.

### 6.2.1 A Regência

Como já especificado anteriormente, a regência consistiu de uma microaula – com duração mínima de 15 minutos e máxima de 20 minutos –, selecionada a partir de uma Sequência Didática de 10h/a. Assim, os PFIs deveriam selecionar uma aula pertencente à SD previamente elaborada que contemplasse a realização da AL. A dupla PF12 e PF11 ficou com um trabalho sobre o gênero textual conto de terror e mistério, em um 6º ano.

A regência do PF12 também foi realizada via *google meet*, no dia 20/11/2020, logo após a regência da PF11. Mais uma vez, ele extrapolou em cerca de dois minutos o tempo máximo prescrito. A seguir, a sinopse da regência do PF12.

**Quadro 44:** Sinopse da Regência (PF12)

Regência	Data: 20/11/2020	Duração: 22m36s
NÍVEIS	DESCRIÇÃO	RECURSOS
1	Saudação	Interação verbal
2	Trabalho com características da narração: localizadores temporais	
2.1	Relembrar o que já foi visto anteriormente: definição de narrativa, tipos de narrador, características do conto de terror e mistério	Exposição oral
2.2	Abordagem dos localizadores temporais	Interação verbal
2.2.1	Definição de verbo e tempo verbal	Interação verbal
2.2.2	Localização de verbos do pretérito	Interação verbal Arquivo no word (projeção/compartilhamento de tela)
2.2.3	Recapitulação do conto/narrativa	Exposição oral
2.2.4	Leitura de trecho em voz alta (por alunos)	Exposição oral
2.3	Abordagem dos tempos do pretérito	Interação verbal
2.3.1	Diferenciação entre o pretérito imperfeito e o pretérito perfeito	Interação verbal
2.3.2	Abordagem da funcionalidade dos pretéritos – imperfeito e perfeito	Interação verbal

2.3.3	Definição da característica principal do tempo verbal – pretérito perfeito e imperfeito	Exposição oral
2.4	Avisos – envio do texto com os verbos e os localizadores temporais já identificados para observação e análise para futura atividade de produção de conto	Exposição oral
3	Encerramento - despedida	Interação verbal

**Fonte:** a própria autora.

Situando a sua aula entre o que já foi realizado anteriormente e a atividade futura de produção de conto que os alunos deverão desenvolver, o PFI2 trabalha todo o tempo da aula com a abordagem do elemento linguístico focalizado: os tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito. Nesse sentido, a aula se desenvolve considerando os aspectos sobre a realização da AL, concretizando-se na abordagem de atividades textuais.

No início da aula, antes de adentrar na análise do texto, há um preâmbulo em que o PFI2 enumera o que já foi visto/estudado, situando o que será trabalhado na aula (regência de Estágio) em questão. A atividade textual consiste na identificação e discussão dos valores semânticos dos tempos verbais previamente identificados. O PFI2 usa a estratégia do destaque por cores diferentes para, posteriormente, organizar a sua abordagem na diferenciação dos tempos verbais do pretérito. Essa diferenciação incide na funcionalidade do verbo, a partir do valor que adquire na narrativa: o pretérito imperfeito é relacionado ao valor descritivo e o perfeito ao seu valor acional.

Percebe-se uma abordagem que concebe os tempos verbais a partir de seu uso no conto selecionado, articulando o andamento da análise à participação dos alunos, de modo que o entendimento acerca do funcionamento desses elementos verbais é construído de maneira organizada e satisfatória ao propósito da aula. Essa realização da AL cumpre satisfatoriamente com a prescrição para a atividade, o que é corroborado com a nota atribuída ao seu desempenho – 9,5.

Já os aspectos relacionados à orientação didática geral também são contemplados satisfatoriamente, uma vez que a condução da aula se dá com naturalidade, organização, conforme os objetivos propostos e a partir dos recursos

materiais e semióticos selecionados, e se ancora na interação com os alunos para o seu desenvolvimento. Ainda que o tempo tenha sido extrapolado em cerca de dois minutos (condição recorrente nas microaulas realizadas por este PFI), isso não foi considerado tão negativamente para a avaliação da regência apresentada, considerando-se a adequação da microaula/regência às prescrições da atividade.

As diferenças perceptíveis entre as três microaulas desenvolvidas sinalizam para uma gradação crescente de desenvolvimento profissional do PFI2. De uma primeira microaula que não trabalhou o aspecto sobre a realização da AL apresentando, ao contrário, uma abordagem tradicional de ensino de gramática; passando por uma segunda microaula que privilegiou o texto e os aspectos sobre a sua leitura e interpretação temática, mas, em contrapartida, não realizou a análise linguística; até apresentar, na terceira microaula (regência) a focalização no desenvolvimento da AL simulando a localização da aula em um determinado ponto da SD, de modo que se crie a coerência necessária que justifique a não leitura integral do texto naquele momento/aula.

É nesse sentido construído pelo agir do PFI2 analisado cronologicamente que percebemos o gradual desenvolvimento do que trouxemos como conhecimento pedagógico do conteúdo<sup>107</sup>, ou seja, a apreensão de um saber agir didaticamente com o objeto de conhecimento que deve ser considerado.

### 6.2.2 A Autoconfrontação Simples

A autoconfrontação simples do PFI2 ocorreu no dia 25/11/2020, com 01h21m53s de duração. A seguir, apresentamos a análise dessa entrevista a partir dos dois quadros relacionados à ACS do PFI2: o cenário da entrevista, com a especificação dos SOTs e STTs mobilizados e os respectivos saberes relacionados (quadro 45), e a categorização desses STTs (quadro 46).

---

<sup>107</sup> Conferir cap. 2.

**Quadro 45.** Cenário da entrevista de ACS/Estágio (PF12)

<b>SOT</b>	<b>STT</b>	<b>SABER DOCENTE MOBILIZADO</b>
1. Comparação com a experiência em Prática de Ensino de LP	1.1 Aspecto positivo: trabalhar o conteúdo linguístico sem usar metalinguagem 1.2 Falta de necessidade de usar a metalinguagem no início da abordagem do conteúdo	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
2. Processo de planejamento: necessidade/importância de marcar a diferença em relação à PF11 (sua dupla de trabalho)	2.1 Importância da parceria com a PF11 2.2 Aspecto positivo: diferenciar os planos de aula para marcar as diferenças de estilo	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
3. Aspectos da aula a serem destacados	3.1 Momento mais importante da aula: a justificativa da explicação – relacionar os verbos à finalidade do texto	Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
4. Estilo de explicação	4.1 Influência da colega (PF11) e de pesquisas sobre a temática / o conteúdo	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
5. Motivo de não usar a metalinguagem	5.1 Objetivo focado no uso do verbo e não na identificação e nomeação do elemento linguístico	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à regência das aulas

		Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
6. Outro trecho importante para a discussão	6.1 Percepção de que não fez uma boa TD – falta de clareza na explicação	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
7. A solução para o problema de falta de clareza na explicação	7.1 Possibilidade de reforçar que o tempo verbal pretérito imperfeito também marca uma ação	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
8. Outro trecho para destacar	8.1 Saber acolher a resposta do aluno mesmo que não seja a esperada	Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
9. O motivo de marcar todos os verbos no texto trabalhado que usou para consulta própria	9.1 Marcação prévia dos verbos no texto para dar segurança para a condução da aula	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
10. Estratégia de utilizar cores diferentes para marcar/destacar os verbos no texto	10.1 Tentativa de facilitar para os alunos o agrupamento dos verbos	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
11. Ignorar a resposta do aluno como atitude válida pelo professor	11.1 Importante acolher a resposta do aluno e explicar porque não se enquadra naquele momento da aula, se for o caso	Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
12. Aspecto negativo: deixar o aluno sem resposta, não considerar a sua colaboração	12.1 O ato de ignorar ou corrigir abruptamente o que o aluno diz como desestimulante	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
13. Estratégia docente: aula interativa	13.1 Importância da participação dos alunos	Saber relacionado à metodologia

		Saber relacionado à regência das aulas
14. Contexto de aula em que os alunos não participam	14.1 Estratégia de explicar novamente e solicitar a participação	Saber relacionado à metodologia Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
15. Possibilidade de uma aula monologada, sem interação que visasse a trabalhar a AL	15.1 Alternativa de abrir possibilidade de retorno em momento posterior à aula  15.2 Possibilidade de realização de AL em aula monologada: previsão das possibilidades de compreensão dos alunos	Saber relacionado à aprendizagem autônoma  Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
16. Outro trecho marcante	16.1 Tentar usar uma “linguagem de professor”, mais formal  16.2 Linguagem coloquial (P-F)	Saber relacionado ao contexto Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem  -----
17. Outro ponto de destaque	17.1 Explicação do valor do pretérito imperfeito pelo uso descritivo dele (P-F)  17.2 Estratégia satisfatória: diferenciação por focalização de dupla de verbo	-----  Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico

18. O começo da microaula	18.1 Retomada inicial para contextualização da aula	Saber relacionado à metodologia
19. Encerramento da aula	19.1 Encerramento da aula com orientação para atividade futura	Saber relacionado à metodologia
	19.2 Importância da simulação da tarefa passada na microaula (P-F)	-----
	19.3 Tarefa visando à melhoria da produção textual final	Saber relacionado à aprendizagem autônoma
20. Não marcação dos verbos do texto na sua totalidade	20.1 Tempo como fator de impedimento para se trabalhar todo o texto	Saber relacionado à regência das aulas Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
21. Identificação da macropreocupação de base	21.1 Pilotagem como a macropreocupação de base	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
22. Maior motivação para realizar a aula	22.1 Ajudar os alunos a distinguir os verbos do pretérito compreendendo os sentidos no texto	Saber relacionado à aprendizagem autônoma Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem Saber relacionado ao conhecimento teórico-científico
23. Identificação de gestos didáticos	23.1 Gesto didático específico de gesticular	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
	23.2 Gesticular mais: sentir-se confortável na posição de professor	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
24. A microaula/simulação como uma experiência satisfatória e tranquila (PFI2)	24.1 A importância da microaula para a formação (P-F)	-----
	24.2 A importância da microaula para aprender a realizar os objetivos visados (planejados) para	

	o ensino e também relacionados ao processo de formação como professor	Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
	24.3 Adaptação ao contexto de estágio (P-F)	
	24.4 Percepção de um estilo próprio de professor	----- Saber relacionado à (auto)avaliação da aprendizagem
25. Agradecimento, despedida, encerramento	-----	-----

Fonte: a própria autora.

Quadro 46. Cenário-etiquetagem da entrevista de ACS/Estágio (PF12)

		CATEGORIZAÇÃO	STT
AGIR REFERENTE: MICROAULA	DETERMINANTES ANTES	A1. <b>Caracterização</b>	-----
		A2.a. <b>Determinantes externos</b>	13.1
		A2.b. <b>Determinantes internos</b>	1.2 / 8.1 / 10.1 / 11.1 / 12.1 / 15.2 / 16.1 / 22.1 / 23.2 / 24.4
	DESENVOLVIMENTO	A3.a. <b>Preparação</b>	2.2 / 9.1
		A3.b. <b>Realização</b>	1.1 / 3.1 / 6.1 / 7.1 / 10.1 / 15.1 / 17.2 / 18.1 / 19.1 / 19.3
		A3.c. <b>Possíveis desdobramentos</b>	-----
		B. <b>Outra tarefa</b>	-----
	PROCESSO FORMATIVO	C1. <b>Conteúdos formativos</b>	4.1 / 5.1 / 14.1 / 21.1 / 23.1 / 24.2 / 24.4
		C2. <b>Condições de realização</b>	2.1 / 4.1 / 13.1 / 20.1
		C3. <b>Pesquisa em andamento</b>	-----

Fonte: a própria autora.

Novamente, a dinâmica dos SOTs e STTs se mantém, de modo que a maior parte dos SOTs é mobilizada pela P-F, enquanto que a maior parte dos STTs, pelo PFI2, conforme exposto no quadro a seguir.

**Quadro 47.** Quantidade de SOT e STT – Entrevista de ACS/Estágio (PFI2)

	Mobilizados pela P-F	Mobilizados pelo PFI2	TOTAL
<b>SOT</b>	24	01	25
<b>STT</b>	05	30	35

Fonte: a própria autora.

A dinâmica das figuras de ação se mantém a mesma percebida na entrevista de ACS em Práticas de Ensino: a predominância da figura avaliação, conforme o quadro seguinte.

**Quadro 48.** Quantidade de figuras de ação – Entrevista de ACS/Estágio (PFI2)

FIGURAS DE AÇÃO	INTERNAS	EXTERNAS	TOTAL
OCORRÊNCIA	08	01	09
ACONTECIMENTO PASSADO	03	-----	03
EXPERIÊNCIA	01	-----	01
CANÔNICA	-----	-----	-----
DEFINIÇÃO	-----	-----	-----
AVALIAÇÃO	35	1	36
TOTAL DE FIGURAS			49

Fonte: a própria autora.

Novamente, a figura de ação *avaliação* divide pouco espaço com outras figuras que, a exemplo da configuração obtida na ACS de Práticas de Ensino, ajudam a construir a reflexão sobre o seu agir. A figura de ação *ocorrência* especifica momentos relacionados ao planejamento, em que também aparece a PFI1, sua dupla de trabalho, e também a especificação de ações realizadas durante a aula, momentos considerados significativos e que são trazidos para ilustrar a reflexão que está sendo construída constantemente durante a entrevista.

As figuras de ação *acontecimento passado* recuperam três momentos distintos: uma atitude de um colega durante a própria microaula, a experiência como ouvinte de uma comunicação em um evento acadêmico, e a observação da atitude de veteranos acerca da experiência da microaula. Todos esses acontecimentos recuperados e postos na entrevista tanto se relacionam à esfera acadêmica de sua vida quanto mostram momentos vividos que justificam a avaliação que está sendo posta em cena como, por exemplo, o relato do desespero dos veteranos diante da atividade de microaula em contraposição à autorreflexão de sua sensação de tranquilidade e conforto ao passar pela experiência da atividade.

E a figura de ação *experiência* também concorre para ilustrar/reforçar o conteúdo posto como avaliação, ao trazer uma característica sua como aluno para justificar o seu posicionamento crítico acerca do tema do cuidado que o professor deve ter para não desestimular o aluno a participar das aulas.

Nesse sentido, todas as figuras contribuem para a concretização de uma ação interpretativa acerca do agir expresso na microaula, mas que, justamente pelo agir-referente focalizado, ultrapassa esse agir específico e traz, em alguns momentos, outros pontos que em comum está o fato de se constituírem a partir da vivência acadêmica/formativa do PFI2.

Como os dados da pesquisa indicaram, a predominância da figura de ação avaliação se mantém recorrente na entrevista de ACS do percurso do Estágio Obrigatório. Isso nos remete ao próprio entendimento da entrevista como um instrumento formativo, na medida em que, como já salientado neste capítulo de análise do percurso do PFI2, a atorialidade é um dos objetivos a serem buscados no desenvolvimento profissional docente imerso em um contexto de formação prático. A seguir, o quadro 49, que sintetiza as marcas linguístico-discursivas que caracterizam essa figura a partir do discurso do PFI2.

**Quadro 49.** Marcas discursivas das figuras de ação avaliação encontradas – ACS/Estágio (PFI2)

Marcas discursivas		Dados emergentes do <i>corpus</i>
Tempos verbais		acho, apontei, ajudou, será
Eixo de referência temporal		Limitado – anterioridade: me pareceu, tentei Ilimitado – neutro: fazer, aciona, vai
Posicionamento enunciativo		eu, meu, a gente (eu + colegas)
Modalizações	Lógicas	“Sim, <b>com certeza...</b> ”

	Deônticas	“os objetivos que a gente <b>deveria</b> alcançar...”
	Apreciativas	“também foi <b> muito bom fazer</b> isso com a PFI1...”
	Pragmáticas	“Eu já <b> fiz</b> algumas coisas...”
Qualificadores modalizadores		é <b>bom, muito</b> puxado, achei <b>interessante</b>

Fonte: a própria autora.

Apresentamos, a seguir, o discurso interativo predominante na entrevista de ACS do percurso do Estágio Obrigatório na categorização aqui considerada (cf. quadro 46, acima), focalizando mais especificamente o agir-referente e o processo formativo.

Focando o agir-referente (regência), nesta segunda entrevista não apenas os aspectos relacionados ao desenvolvimento da aula – notadamente a sua realização – foram contemplados em maior parte, como também os relacionados aos determinantes internos: dos 30 STTs mobilizados pelo PFI2, 10 se categorizam como referentes a estes e 10 são referentes à realização. Isso nos indica que na reta final desse percurso prático vivenciado a consideração dos saberes e capacidades internalizados foi significativa ao pôr em ação o seu processo de entendimento acerca de seu próprio agir, processo este primordialmente construído pelas figuras interpretativas do agir/figuras de ação avaliação, que serão mostradas conforme a categorização ordenada por nós.

No que se refere aos **determinantes externos**, ou seja, aquilo que está mais nitidamente fora do controle do PFI e que influencia no desenvolvimento de seu agir, a participação dos alunos é posta como quesito de grande importância para o desenvolvimento da aula, conforme o excerto do STT 13.1 – “Importância da participação dos alunos”:

**STT 13.1:** PFI2: Ah, pra mim é super importante, né? **porque... eu acho que é importante pra qualquer aula** quando você tá fazendo uma aula ao vivo com os alunos seja por aqui pela internet ou na sala de aula, né? **e... eu acho que é um exercício que deve ser feito durante toda a aula**, tanto que eu tentei pelo menos durante toda a aula chamar os outros, né?

Já no que concerne aos **determinantes internos**, o PFI2 em alguns momentos demonstra a particularidade de seu entendimento acerca do processo de AL.

**STT 1.2:** PFI2: Então, eu não tenho pé firme pra falar que não é importante isso, mas eu ach/ dar nome às coisas, né? usar a metalinguagem, **mas eu acho que no no primeiro trabalho, no primeiro contato dos alunos com esse conteúdo, que é os verbos no pretérito, não é, assim, 100% necessário** da/ é... fazer os alunos terem esse primeiro contato com esse conteúdo já falando de nomes assim, sabe?

No STT 1.2 – “Falta de necessidade de usar a metalinguagem no início da abordagem do conteúdo” – percebe-se um determinado posicionamento acerca da AL: um entendimento bastante enfatizado de que a metalinguagem não faz parte do trabalho de AL, afirmação feita também pelo não uso durante a realização de sua microaula de qualquer metalinguagem referente ao conteúdo linguístico focalizado, os verbos no pretérito perfeito e imperfeito.

Mas, ainda que em seu processo de entendimento essa rigidez acerca da relação entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas tenha se mantido, há uma demonstração de apropriação sobre em que consiste a AL:

**STT 22.1:** PFI2: Pensando que eu tô dando uma aula de verdade, né? com os alunos? (P-F: É...) Meu objetivo maior era fazer os alunos é.. distinguir os verbos entre si, compreendendo o sentido que cada um aju/ o sentido que cada um tem no texto, né? (P-F: hum hum) **porque eles ajudam com que o texto tenha coesão e coerência, é... e pensando nisso também sobre os localizadores temporais, mostrando que esses elementos que tanto a PFI1 como eu trabalhamos são importantes para que o texto seja o texto do gênero que a gente tá trabalhando, o conto de terror e mistério.**

Conforme o excerto acima, o STT 22.1 – “Ajudar os alunos a distinguirem os verbos do pretérito compreendendo os sentidos no texto” – a relação entre o elemento linguístico e o funcionamento do texto trabalhado em aula como exemplar de determinado gênero textual posta como necessária ao processo de leitura nos sinaliza para a compreensão, por parte deste professor em formação inicial, da AL em sua essência.

Por fim, os determinantes internos também dizem respeito, nesse conjunto de saberes e capacidades internalizados que constituem o repertório do sujeito para o agir, ao sentimento de segurança que possui e está relacionado à percepção do que sabe.

**STT 23.2:** PFI2: É porque parece que eu tô... é... eu parecia estar mais solto, mais... confortável com a situação, entende? **acho que demonstrou isso de estar confortável no local onde eu estava. Na posição que eu estava.**

O STT 23.2 – “Gesticular mais: sentir-se confortável na posição de professor” – explicita o sentimento de segurança em agir como professor, a partir da influência de um conteúdo formativo, gestos didáticos, como veremos/analisaremos adiante.

Em relação ao desenvolvimento da microaula, o discurso do PFI2 mobiliza aspectos relacionados à sua preparação e, principalmente, à sua realização. No que diz respeito à **preparação**, conforme o STT 2.2 – “Aspecto positivo: diferenciar os planos de aula para marcar as diferenças de estilo” – a manifestação da atorialidade se marca, além do sentimento de segurança em agir como professor, também na manifestação da necessidade de estabelecer critérios que tornem possível a concretização das marcas pessoais que se imprimem ao agir. Ressaltamos como o PFI2 se refere a gestos didáticos ao explicar o agir docente de cada um, o que também nos indica a sedimentação de um conteúdo formativo como um saber determinante para sua atuação docente.

**STT 2.2:** PFI2: (...) mesmo que a gente tenha usado, compartilhado das mesmas coisas, do mesmo conteúdo, dos mesmos recursos nos planos de aula, **eu também achei interessante a gente marcar essa diferença porque a gente... mesmo que nós tenhamos afinidades e etc. na faculdade, a gente não é igual, né? a gente não vai dar aula igual um ao outro. E até mesmo a maneira como a gente aciona as coisas durante a aula, né?** pergunta ou então fala mais especificamente sobre o objeto, o tema da aula, então... **eu concordei com ela de que ia ser legal se a gente fizesse isso, marcasse um pouco dessas características em relação aos gestos didáticos que cada um iria seguir mais ou menos nas suas aulas.**

Já a categoria da **realização** da microaula/regência aponta para um amadurecimento em seu processo formativo, na explicitação de um percurso de um licenciando que não sabia como proceder com a AL e, por isso, recorreu ao ensino tradicional de gramática e ao uso do texto como pretexto para isso, como vimos na microaula 1 da disciplina de Práticas de Ensino de LP I; a um licenciando que trabalhou muito bem o texto nas nuances possíveis para a sua leitura explorando-o como um exemplar de determinado gênero textual, mas não focalizando o elemento linguístico, como na microaula 2 em Práticas de Ensino; a um licenciando/professor em formação inicial que, atendendo plenamente à prescrição da atividade, trabalha exclusivamente a AL em sua microaula, simulando uma contextualização que torne isso coerente, como na microaula/regência do Estágio ora analisada.

**STT 3.1:** PFI2: **Ah, eu acho que... bom, pra mim, né? o ponto mais importante da aula foi no final quando eu apontei lá no minuto 39 da gravação sobre a forma como nós contamos histórias, narramos algum fato e nesse narrar a gente faz uso então dos verbos que a gente**

**trabalhou no pretérito perfeito e imperfeito, pra descrever o contexto da cena, do fato e pra contar o que que aconteceu, né? as ações que ocorreram.** Eu acho que isso foi o mais importante da aula porque... é... justificou o que eu expliquei, sabe? então pra mim isso foi o mais importante, o mais interessante.

**STT 6.1:** PFI2: (...) porque será que eles vão entender que eu tentei aí dizer que tal verbo está mais para uma explicação do contexto e outro tá mais para a ação que aconteceu e já acabou, entendeu? aí eu ouvi eu falando e pensei: 'eita! Alguém vai confundir e eu vou ter que explicar tudo de novo!' (risos) sabe assim? eu fiquei pensando nisso. **Me pareceu que eu não fui... eu não fiz mesmo uma boa TD se eu tivesse de verdade falando com alunos do 6º ano. Não sei... fiquei um pouco na dúvida.** (...) tem uma hora que eu falo "morava", "morava" está mais pra essa questão de descrever ou mais ou está mais voltado para a questão da ação? **Porque... aí por exemplo era uma ação também, tanto no pretérito imperfeito quanto no perfeito, é uma ação nos dois, entendeu? e aí... bom, a gente já não tinha falado antes que verbo era ação? Aí tipo, ah, "morava" não é uma ação, então? sendo que é um verbo, entendeu? aí eu fiquei pensando 'gente, não foi... não foi uma boa', assim sabe? porque poderia causar essa essa ambiguidade, essa dúvida nos alunos. Mas é um verbo, por que que não tem a ver com a ação? De morar?**

**STT 7.1:** PFI2: Agora eu não sei dizer ainda o que que eu poderia fazer... (P-F: hum hum) Mas quem sabe não... não... caracterizando como ação e não dizendo que o outro não é... hum... **eu acho que talvez tentar destacar que o "morava" não marca uma ação precisa com um fim bem marcado como por exemplo o "foi" ou o... tem outros, né? que tá no perfeito no texto que é mais explícita essa questão, sabe? aconteceu e acabou... que a gente sabe que acabou, entendeu?** Mas dizer agora eu não vou saber.

Os excertos destacados demonstram de maneira muito contundente a reflexão do PFI2 acerca do seu próprio agir e, conseqüentemente, a maturidade desenvolvida a partir do seu desenvolvimento profissional, na medida em que essa maturidade demonstra de maneira mais geral a apropriação de um saber relacionado à atuação docente e, de maneira mais específica, a apropriação de um saber relacionado ao seu objeto de ensino específico na microaula em questão.

É assim que no STT 3.1 – “Momento mais importante da aula: a justificativa da explicação – relacionar os verbos à finalidade do texto” – a apropriação de um entendimento sobre a AL não apenas relacionado ao que ela seja mas também à sua finalidade, ao objetivo maior do ensino de LP em uma perspectiva sociointeracionista, claramente demonstrado. No STT 6.1 – “Percepção de que não fez uma boa TD – falta de clareza na explicação” – temos a figura de ação avaliação (em negrito) corporificando muito explicitamente uma reflexão/avaliação fundamentada no objeto de ensino que, por sua vez, já foi enquadrado no processo de TD mencionado. Isso torna perceptível como o PFI2 se apropriou de um entendimento mais amplo sobre o trabalho docente e a sua base na TD a ser realizada, e é capaz de relacionar essa

amplitude à especificação de sua aula, o que exige a consideração do conteúdo/objeto de ensino – verbos no pretérito imperfeito e no perfeito – e a sua relação com a turma – 6º ano – ademais de um entendimento desse objeto de ensino vinculado ao texto. Já o STT 7.1 – “Possibilidade de reforçar que o tempo verbal pretérito imperfeito também marca uma ação” – reforça também esse indício de desenvolvimento profissional estabelecido pela capacidade de refletir sobre novas formas de fazer a partir da avaliação do que foi feito e de lidar com o saber teórico a partir da dinâmica proporcionada pela atuação em sala de aula.

Na categorização da análise aqui apresentada, os aspectos relacionados ao processo formativo também são trazidos a partir do destaque de alguns STTs.

**STT 5.1:** PFI2: (...) Então eu acho que isso também ajudou a... ajudou não, influenciou eu não dizer porque... o nome de cada um, né? mas assim explicar como que eles estão trabalhando dentro do texto, sabe? (P-F: hum hum)  
**Acho que isso tem a ver porque a gente não teve como objetivo isso de nomear**, fazer os alunos saberem o nome de cada verbo na sua classificação do pretérito, entendeu?

**STT 21.1:** PFI2: Eu acho que foi... a pilotagem... não deixar de fazer alguma coisa na simulação porque a gente tem o começo, o meio e o fim que tem que acontecer nas simulações, (P-F: hum hum) então não dá pra deixar de fazer alguma coisa, tinha que fazer o que tinha que fazer. **Então eu acho que a pilotagem foi importante pra dar conta de fazer tudo o que tinha que fazer na simulação (P-F: hum hum) e... hum... ... eu acho que foi a pilotagem e a... é que pra mim tá/ não, acho que foi só a pilotagem mesmo que talvez tenha sido a mais forte.**

**STT 24.2:** PFI2: (...) Eu acho que sim, foi importante porque a microaula foi uma simulação da simulação também, foi uma simulação da simulação que a gente fez, **então eu acho que foi bem interessante e ajudou a gente a ver os objetivos que a gente deveria alcançar e as coisas que a gente deveria já fazer na simulação também.**

Os STTs relacionados aos **conteúdos formativos** trazem a apreensão, por parte deste PFI, dos objetos de ensino focalizados em seu percurso, demonstrados como objetos aprendidos conforme o seu posicionamento. É assim que no STT 5.1 – “Objetivo focado no uso do verbo e não na identificação e nomeação do elemento linguístico” – tem-se a apreensão da AL e da necessidade de sua realização como guia para o agir docente. Ainda que o PFI2 demonstre estar em um processo de entendimento da relação entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas, como já foi posto aqui, temos a prática de AL – foco maior da prescrição da atividade – mostrada como um conteúdo fulcral no processo formativo dele. O STT 21.1 – “Pilotagem como a macropreocupação de base” – nos sinaliza para a realização de

um dos objetivos de pesquisa, indicando a apropriação do conteúdo teórico – macropreocupações – como instrumento simbólico para a autorreflexão. Nesse caminho de desenvolvimento profissional, o STT 24.2 – “A importância da microaula para aprender a realizar os objetivos visados (planejados) para o ensino e também relacionados ao processo de formação como professor” – demonstra a maturidade da autoanálise na medida em que ele explicita tanto a percepção de seu papel no processo formativo macro que vivencia e consegue acessar os objetivos postos para a sua formação quanto relaciona esses objetivos com a realização da microaula, no entendimento dela como uma etapa de seu processo de formação.

Por fim, sobre as **condições de realização** da atividade microaula, o PFI2 trata de dois aspectos, conforme será exposto a seguir.

**STT 2.1:** PFI2: (...) **E... além disso também foi muito bom fazer isso com a PFI1 porque como ela tem outros ares, né?** ela é uma pessoa mais velha do que eu, ela já tem muito mais contato com o ensino do que eu, ela sabe muitas outras coisas que eu não sei, **e foi muito legal porque ela trouxe muitas ideias boas pro nosso plano**, entende?

**STT 13.1:** PFI2: **Ah, pra mim é super importante**, né? porque... eu acho que é importante pra qualquer aula quando você tá fazendo uma aula ao vivo com os alunos seja por aqui pela internet ou na sala de aula, né? e... **eu acho que é um exercício que deve ser feito durante toda a aula, tanto que eu tentei pelo menos durante toda a aula chamar os outros**, né?

**STT 20.1:** PFI2: **Sim, porque não dá tempo, na simulação não dá tempo** (risos)! Na proposta é marcar todo o texto, né? e analisar o máximo que conseguir que que desse, né? mas na simulação não dava pra marcar tudo.

Os aspectos envolvidos destacam o relacionamento com os colegas, tanto no nível do trabalho colaborativo no papel assumido de professor quanto na relação simulada de professor e alunos; e a questão do tempo para a realização da atividade. O aspecto relacional é trazido pelos dois primeiros excertos. O STT 2.1 – “Importância da parceria com a PFI1” – destaca algo muito significativo na perspectiva de ensino com a qual trabalhamos, a mediação e a colaboração como quesitos necessários à efetivação do processo de aprendizagem. Novamente, há um destaque ao “par experiente” trazido, conforme esperávamos, pelo PFI sem experiência docente prévia. O STT 20.1 – “Tempo como fator de impedimento para se trabalhar todo o texto” – ressalta algo bastante recorrente na crítica que os licenciandos fazem à atividade de microaula: o tempo reduzido para a realização da aula. O PFI2 traz a impossibilidade de se trabalhar plenamente com o texto no período de tempo estipulado. Conforme dissemos no capítulo 3 sobre a microaula, entendemos que o fator tempo, mais que

um delimitador, é um possibilitador para o desenvolvimento profissional na medida em que exige a focalização na prática de AL e permite o desenvolvimento da capacidade de síntese.

Dentro de nossa organização para análise, vemos que é possível relacionar as categorias, o que nos aponta para a complexidade do processo formativo docente. Vejamos os excertos a seguir:

**STT 10.1:** PFI2: **Eu acho que foi ok porque... bom, como você falou, eu não falei de princípio que eu vou marcar um de amarelo e outro de azul, eu fui marcando, e eles foram vendo que eu fui marcando diferente, mas eu pensei nisso em relação/ com o objetivo de fazer com que eles tentassem já agrupar os verbos, entendeu?** a partir de suas cores, pra que, por exemplo, a gente começa a falar primeiro do “morava”, né? “minha avó morava” e depois “foi à igreja com a família”, o verbo “foi”, então a partir desse/ a minha o meu objetivo aí era depois de analisar o “morava” e o “foi” eles já tentarem é... ver se os outros verbos também teriam o mesmo sentido, os outros verbos azuis como “foi” e os outros amarelos como “morava” pra aju/ pra desenvolver a aula melhor, sabe? pra já dar essa ideia de que o amarelo é diferente do azul.

**STT 24.4:** PFI2: Eu acho que eu até já encontrei também um jeito de dar aula porque no Estágio de... na simulação de Espanhol eu acho que eu fiz muitas coisas parecidas com a simulação de Português também, **então eu acho que até... não sei, talvez eu já tenha até criado um pouquinho de estilo de como dar aula**, sabe?

O STT 10.1 – “Tentativa de facilitar para os alunos o agrupamento dos verbos” – ao mesmo tempo que desenvolve um aspecto relacionado à **realização** da microaula, também se insere como um **determinante interno** do PFI2, ou seja, um saber operacionalizar didaticamente a sua explicação focado no aluno, isto é, na capacidade de o professor se colocar no lugar de seu aluno. Trata-se não apenas de uma capacidade de empatia, mas principalmente de conhecer o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem.

O STT 24.4 – “Percepção de um estilo próprio de professor” – mesmo sendo o último segmento de tratamento temático desenvolvido nesta entrevista de ACS, foi propositalmente trazido ao final deste capítulo de análise pelo valor que carrega. Ao demonstrar como um **determinante interno** o sentimento de segurança em se descobrir docente a partir das experiências vivenciadas no curso, especificamente nos Estágio, ele também coloca em cena, pelo que fica subtendido neste trecho mas também pelo que fica explícito no conjunto da entrevista, o **conteúdo formativo** específico vivenciado que lhe permite se autoavaliar e reconhecer sua identidade docente em construção: seja no reconhecimento do gesto didático específico de

gesticular ou na possibilidade encontrada para trabalhar a AL a partir de marcações coloridas no texto... No reconhecimento desse estilo, percebe-se a teoria gestos e macropreocupações e práticas de linguagem / prática de AL, objetos de ensino e objetos de aprendizagem neste processo de formação, como instrumentos possibilitadores de autoanálise, por embasarem o entendimento da docência em geral e da docência em LP especificamente.

Mencionar a descoberta de “um pouquinho de estilo de como dar aula” confirma uma atorialidade amplamente exercida em seu processo formativo, amplitude considerada pelos indícios de construção de uma identidade docente.

### 6.2.3 Síntese da Análise dos Dados do PFI2

Consideramos que todos os dados analisados indicam o desenvolvimento da profissionalidade do PFI2, na medida em que tanto o seu agir praxiológico nas microaulas quanto o seu agir linguageiro alicerçado na reflexão sobre a sua ação sinalizam para este desenvolvimento, isto é, para um agir docente como professor de língua portuguesa materna significativo, conforme os parâmetros considerados nesta pesquisa-formação.

A atividade de Instrução ao Substituto (IaS) demonstra a apropriação, pelo PFI2, de um saber operar didaticamente com o texto desde a primeira entrevista, ou seja, ele demonstra considerar o texto como unidade de ensino da língua materna já na realização dessa primeira atividade. Embora saliente isso desde a primeira realização da IaS, na atividade de microaula verificamos ainda uma lacuna na maneira de se operar significativamente os elementos linguísticos na sua relação com o texto. Essas diferenças de realização em ambas as atividades nos apontam para a contínua construção dessa profissionalidade docente, permeada pelas idas e vindas da apropriação desse saber e como esse próprio saber se coloca como em um *continuum* de movimento e não de estagnação.

Esse movimento é bem explicitado na diferença entre as duas atividades de microaula do PFI2. Na microaula 1, a exposição oral marca um trabalho didático que desvela uma língua entendida em sua imanência formal, mero aspecto estrutural. Consideração do texto de um lado, consideração dos elementos linguísticos de outro. Na microaula 2, já é a interação verbal e uma aula construída em um contínuo diálogo

que sinaliza para um trabalho didático alicerçado em um entendimento de língua como lugar da interação social. Ainda que, nesse momento, os elementos linguísticos não tenham sido explicitamente considerados, a didatização da língua materna pelo texto ocorreu. E a microaula, notadamente a diferença de orientação da segunda atividade em relação à primeira, propiciou que o PFI2 ocupasse dois lugares de experimentação de um agir docente, e, estando nesse *continuum*, começasse a indicar a apropriação de um saber conforme os objetivos previstos para a sua formação. A microaula constitutiva da regência demonstra o ápice da apropriação deste saber docente, conforme os objetivos postos pelas disciplinas acompanhadas por esta pesquisa-formação, de modo que nesta microaula – a regência de Estágio – a demonstração da realização plena da AL indica a apropriação de um saber docente essencial à constituição profissional do PFI2, a relembrar: um professor de língua portuguesa materna.

Por fim, o instrumento reflexivo da AC, instrumento formativo, sinaliza, tanto na entrevista que incidiu no percurso da disciplina de Práticas de Ensino quanto na que focalizou o Estágio Obrigatório, o desenvolvimento de uma profissionalidade docente. Essa profissionalidade se mostra na assunção da atorialidade constitutiva do ser professor, cuja identidade vai se mostrando na reflexão embasada tanto pelo reconhecimento da influência da experiência adquirida para a ação imposta pela atividade de microaula/regência, quanto pela reflexão propiciada pelo agir em si, munida do repertório construído no/pelo percurso formativo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão teórica e a análise dos dados nos permitem tecer algumas considerações a partir das perguntas de pesquisa que nos guiaram.

Um percurso formativo inicial prático, que considere a reflexão a base necessária à relação dialética entre a teoria e a prática deve se estabelecer em dispositivos de formação propiciadores exatamente da experiência do agir e da reflexão. Nesse sentido, incorporar a AC e também a laS como instrumentos de formação aprimora o desenvolvimento da identidade profissional pela prática reflexiva geradora de conflito com potencial de desenvolvimento para o sujeito em formação.

Em relação à nossa primeira questão de pesquisa: *Trabalhar o gesto didático de ativação da memória relacionando-o à apreensão da teoria dos gestos e das macropreocupações e a ficcionalização na atividade de microaula e na adaptação do procedimento de laS colaboram para o desenvolvimento da profissionalidade docente, no que diz respeito à (auto)consciência dos saberes docentes demonstrados ao refletirem sobre o próprio agir?*, a resposta é afirmativa, no sentido de que há o desenvolvimento de saberes docentes demonstrados pela (auto)consciência desses saberes tal como evidenciados nas reflexões dos participantes – PFI1 e PFI2 – sobre o próprio agir.

A constatação de que os gestos didáticos subjacentes às macropreocupações são retomados no agir discursivizado/linguageiro de ambos os PFIs ao refletirem sobre a sua própria prática constituem indícios desenvolvimentais, uma vez que sinalizam para a internalização/apropriação desses conceitos como um instrumental que lhes possibilita refletir sobre o seu agir profissional – o que lhes dá embasamento ao “raciocínio pedagógico” (SHULMAN, 2014 [1987]). Colocar-se no papel de professores, tal como a ficcionalização instaura, e rememorar experiências docentes anteriores, como aluno ou mesmo no papel de professor, amplia a consciência desses conceitos que se tornam instrumentos para ressignificar a própria prática/experiência.

O fato de as figuras interpretativas do agir mobilizadas por eles em sua sessão de ACS serem constituídas predominantemente pela figura de ação avaliação, nos indica uma forte atorialidade se manifestando, ou seja, há uma identidade profissional sendo construída por um professor em formação inicial que está em atividade, isto é, está vivenciando o seu processo formativo munido de motivos, intenções e capacidades para agir.

Em relação à nossa segunda questão de pesquisa: *O estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos é capaz de colaborar com a construção da profissionalidade docente e com o desenvolvimento de sua atorialidade, a partir da demonstração de indícios, pelo formando, da apropriação da teoria ao analisar/refletir sobre o próprio agir, demonstrada nas sessões de AC?*, os dados nos levam a concluir que o estudo das macropreocupações da multiagenda do trabalho docente e da tipologia dos gestos didáticos é capaz de colaborar positivamente com a construção da profissionalidade docente e com o desenvolvimento de sua atorialidade, a partir da demonstração de indícios, pelo formando, da apropriação da teoria ao analisar/refletir sobre o próprio agir.

Acreditamos que “trazer” o sujeito para o seu processo de formação é fazê-lo assumir o seu papel de ator diante desse processo/contexto formativo. Mas esse “fazê-lo” nunca é uma certeza, somente o próprio sujeito é capaz de se desenvolver (BRONCKART, 2006), bem sabemos; no entanto, torná-lo origem de sua própria ação e incluir as suas experiências prévias no campo da docência, como aluno ou como professor, para pensar a informação teórica acessada no contexto de formação pode ser uma alternativa de colocar esse sujeito no centro de seu processo de aprendizagem e, assim, vê-lo assumir um papel que é só dele.

O gesto didático de ativação da memória e a estratégia da ficcionalização, que permearam diferentes dispositivos como os estudos dirigidos, a análise das cenas de aula, a adaptação do procedimento de laS e a microaula, mostraram-se eficazes para a vivência de uma formação mais praxica, vinculada à necessidade de construção de experiências significativas, já na formação inicial.

É nesse sentido que nos reportamos à nossa terceira pergunta de pesquisa: *Nas respostas aos dispositivos didáticos trabalhados – estudos dirigidos, análise de cenas de aula, adaptação do procedimento de laS, microaula – há indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, verificados tanto no agir pela análise contrastiva entre as duas realizações da laS e da microaula, quanto na reflexão discursivizada sobre o agir nas sessões de AC?*, encontramos indícios de desenvolvimento de saberes e capacidades docentes, tanto no próprio agir – pela análise contrastiva entre as duas realizações da laS e da microaula, assim como

também da regência –, quanto na reflexão discursivizada sobre o agir nas sessões de AC, tanto da PFI1 quanto do PFI2.

Embora esses sujeitos ocupem espaços diferenciados para além do percurso da formação inicial, o desenvolvimento profissional se estabeleceu. Para a PFI1, já professora experiente de Língua Espanhola, a professora de LP estava considerada em construção.... Um processo iniciado com receio, como afirmado por ela mesma, mas já estabelecido em todo um saber experiencial que lhe deu, desde o início, subsídio pedagógico e disciplinar para conseguir operar com o texto conforme a prescrição, ou seja, na consideração da língua(gem) em uma perspectiva sociointeracionista. A partir desse saber experiencial, já internalizado, há uma apropriação do ser professor de LP, de modo que o funcionamento do trabalho didático com a língua materna passa a alimentar também a sua atuação como professora de LE.

Já o PFI2, sem experiência prévia docente e ocupando um espaço diferenciado em relação ao saber experiencial – não visto como esvaziado, mas pleno de possibilidades de se encher – desenvolve um percurso bem emblemático da construção desse ensino de LP tal como o concebemos/defendemos: de um modo de realização embasado no que se denomina ensino tradicional de gramática e com todas as implicações que essa abordagem traz, a uma organização didática com a LP capaz de se centrar na especificidade da consideração do elemento linguístico e tratá-lo na sua relação com o texto, exemplar de um gênero textual, trabalhado.

Ambos vivenciam um processo de constituição de saberes diferenciado, porque eles partem de lugares diferentes. Mas percebemos que ambos se movimentam e se apropriam satisfatoriamente de um lugar a ocupar como professor de LP enquanto língua materna.

Essa vivência significativa foi viabilizada pelos dispositivos de formação trabalhados em nossa pesquisa-formação. Cada um deles possibilitou a concretização dessa formação praxica. A experiência prévia docente, seja a vivenciada como aluno ou como professor, foi valorizada por questões específicas trazidas pelos estudos dirigidos, assim como a ficcionalização, na possibilidade de inventar cenas de aula/situações didáticas para pensar a informação teórica – macropreocupações e gestos didáticos – trabalhada. Considerada um importante recurso formativo por permitir que o papel de professor seja assumido, a estratégia da ficcionalização é a

base da atividade de análise de cenas de aula, que mobiliza o professor ainda em formação inicial a assumir o papel de professor ao agir para solucionar uma situação-problema. Ambas as estratégias – de se trabalhar a ativação da memória e de se colocar no papel de professor a partir de uma ficcionalização – mostraram-se bastante significativas no processo de apreensão de uma informação teórica, tal como trabalhado por nós.

A atividade de Instrução ao Substituto também se alicerça na ficcionalização como estratégia formativa. Nela, o PFI se coloca em atividade e mostra o seu repertório de saberes construído até aquele momento para operacionalizar didaticamente com a língua portuguesa materna. A IaS se institui como um completo instrumento formativo, por se estabelecer tanto no aspecto da formação, o que inclui a capacidade de autoavaliação por parte do professor em formação, quanto no aspecto avaliativo, na medida em que mostra ao formador os saberes – pedagógicos e disciplinares – constitutivos do estatuto competencial de seu formando naquele momento.

A atividade de microaula teve/tem o seu valor reforçado, conforme o trabalho formativo experienciado nesta tese. A inclusão desta atividade em uma metodologia ativa pelo viés de trabalhá-la a partir da problematização ou, em outros termos, pela análise de uma situação-problema, tornou-a mais significativa por operar com uma coerência praxiológica compatível ao funcionamento da língua. A escolha do texto e posteriormente do elemento linguístico a ser focalizado ocorreu em virtude de uma necessidade, mais do que comunicativa – mas também comunicativa! – pedagógica. E assim conseguimos que esses PFIs vivenciassem um agir docente que partisse dos objetivos didáticos, em um movimento que, acreditamos, possa viabilizar a assunção de uma atorialidade docente em detrimento de uma mecanização de um agir pautado na passagem do conteúdo.

Por fim, a sessão de autoconfrontação simples (ACS), considerada e trabalhada aqui como uma atividade formativa, teve/tem um importante lugar em um processo formativo que se conceba como este: a reflexão embasada por todo o instrumental teórico visto ativamente e construída a partir de um agir real, ainda que ficcionalizado, é o que caracteriza a práxis neste percurso. Ou seja, é a ação intencional e reflexiva, que encontra espaço para ainda instituir-se objeto de uma nova reflexão – como na sessão de ACS –, que tem possibilidade de vir a ser

transformadora. É a transformação da realidade por quem com ela opera e por ela também é operado.

Em outros termos, é o professor em formação inicial sendo transformado por atividades que exigem dele determinadas ações e transformando a realidade que chega até ele pela ativação de seu estatuto competencial, sempre único/individual.

Consideramos que esse agir docente realizado e propiciado pelas diferentes atividades trabalhadas e esse agir real acessado pela reflexão consciente apontam para o processo de socialização acontecendo deliberadamente – e conscientemente – em uma etapa anterior ao ingresso na carreira docente, de modo que consideramos que esse processo não pode ser visto unicamente pelo critério de assumir uma sala de aula (o que não quer dizer que estejamos desmerecendo a importância/necessidade de se assumir uma sala de aula durante a formação inicial!).

A assunção das experiências prévias docentes – positivas e negativas – e a possibilidade de ressignificá-las agindo sobre elas mediado por todo o “aparato” de um contexto formativo constitui-se como possibilidade de uma formação inicial mais realizadora, no sentido de vir a formar um professor que venha a colocar em prática o discurso conscientemente assumido de língua(gem) na perspectiva enunciativa/discursiva/sociointeracionista.

## REFERÊNCIAS

- AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Éds.) **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- ALLEN, D. W. Preface. In: BRUN, E. P.; MIRANDA, A. K. P. (Orgs.). **Micro-teaching**: a description. California: Stanford University, 1967.
- ALMEIDA, A. P. A atorialidade docente e a figura de ação avaliação. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**. Juiz de Fora, MG, 2017/1, p. 444-466.
- ALMEIDA, A. P. **Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.
- ALMEIDA, P. C. A.; DAVIS, C. L. F.; CALIL, A. M. G. C.; VILALVA, A. M. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 174, Out./Dez., 2019, p. 130-150.
- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.
- ANASTASIOU, L. G. C.; PASSOS, L. P. A. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Univille, 2004.
- ANDRADE, C. A.; BRUN, E. P. Estágio obrigatório de línguas e literatura: uma proposta inovadora com práticas de ensino mais significativas. In: BRUN, E. P.; MIRANDA, A. K. P. (Orgs.). **Letras em foco**: ensino, pesquisa, extensão e formação de professores. Campo Grande: Edufms, 2021.
- ANDRADE, J. P.; SARTORI, J. O professor autor e experiências significativas na educação do século XXI: estratégias ativas baseadas na metodologia de contextualização da aprendizagem. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando “o pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, SP, v. 33, n. 3, 2017, p. 945-981.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 28, n. 2, Jul./Dez., 2007, p. 121-146.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação. Botucatu, São Paulo, v. 2, Fev., 1998, p. 139-154.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, Jan./Jun., 2011, p. 25-40.

BONAMIGO, E. L.; DESTEFANI, A. S. A dramatização como estratégia de ensino da comunicação de más notícias ao paciente durante a graduação médica. **Revista Bioética**, v. 18, n. 03, 2010, p. 725-742.

BORGHI, C. I. B. O trabalho docente configurado a partir do que diz o professor de língua inglesa. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

BORGHI, C. I. B.; et al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** São Paulo: Parábola, 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J-P. **La notion de compétences est-elle pertinente en éducation?**. 2009. Disponível em: <https://www.skolo.org/2009/11/17/la-notion-de-competences-est-elle-pertinente-en-education/> Acesso em 05 abr. 2021.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.

BUCHETON, D.; SOULÉ, Y. Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. **Éducation et didactique**, v. 3, n. 3, p. 29-48, oct. 2009. Disponível em: <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>. Acesso em: mai./2019.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Trad. Eulália Vera F. Leurquin e Lena Lúcia E. R. Figueiredo. Campinas: Mercado das Letras, 2010

BULEA, E.; LEURQUIN, E. V. L. F.; CARNEIRO, F. D. V. O agir do professor e as figuras de ação: por uma análise interacionista. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.;

CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 109-132.

BULEA-BRONCKART, E.; BRONCKART, J-P. As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In: LOUSADA, E.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. M. **As unidades semióticas em ação**: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Mercado de Letras, 2017. p. 161-188.

BUNZEN, C. Um olhar sobre a produção didática e as capacidades profissionais de licenciandos no ensino de leitura. In: MORETTO, M.; WITTKE, C. I.; CORDEIRO, G. S. (Orgs). **Dialogando sobre as (trans)formações docentes**. São Paulo: Mercado de Letras, 2018.

CARNIN, A.; GUIMARÃES, A. M. M. de. Formação de professores de língua portuguesa e a importância de conceitos-chave para seu desenvolvimento: genericidade e textualidade. **Linguagem & Ensino** (UCPel), v. 21, 2018, p. 69-98.

CAVARRETTA, L., M., C. Do microensino à vídeo-aula na era digital. **Revista Famecos**: mídia, cultura e tecnologia, Porto Alegre, v. 22, n. 2, Mai./Jun., 2005, p. 48-65.

CERVERA, M. C. S. F. **Uma interpretação do agir docente revelado pelos gestos didáticos e os gestos de aprendizagem no contexto da graduação e da pós-graduação**. 2015. tese (doutorado em linguística aplicada e estudos da linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 357-383.

CUSTÓDIO, J. A. C. A atualidade e necessidade do microensino. **Diálogo e interação**, Cornélio Procópio, v. 3, 2010.

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

DOLZ, J. Contribuições da didática de línguas para o ensino e a pesquisa de letramentos e gêneros sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: entrevista com Joaquim Dolz. [Entrevista concedida a Lília Santos Abreu-Tardelli e Fabiana Komesu]. **Letramentos e gêneros textuais/discursivos**: aproximações e distanciamentos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018. p. 128-136.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colab. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

DREY, R. F. O ensino de língua inglesa na prática: micropráticas de ensino como estratégia de formação inicial de professores de língua estrangeira. **Textos FCC**, São Paulo, v. 57, Nov., 2019, p. 33-51.

FERRACINI, L. G.; RUIZ-MORENO, L. Dramatização psicodramática na formação docente de profissionais da saúde. **Revista Brasileira de Psicodrama**, v. 25, n. 1, 2017, p. 18-27.

- FILLIETTAZ, L. As contribuições de uma abordagem praxeológica do discurso para a análise do trabalho do professor: o enquadramento das atividades em aula. In: MACHADO, A. R. (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- FRANCESCON, P. K. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de língua inglesa: experiência de uma sequência de formação**. 2019. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2019.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001 [1996].
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1974].
- GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2003.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. 7 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GAGNON, R. **Former à enseigner l'argumentation orale: de l'objet de formation à l'objet enseigné en classe de culture générale**. 2010. 500p. Tese (Doutorado) – Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève, Suíça. 2010.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011 [1984].
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011a. p. 39-46.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de Português. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011b. p. 59-79.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. Os novos paradigmas em educação: os caminhos viváveis para uma análise. **Revista Brasileira de Estudo Pedagógico**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, Jan./Dez., 1994, p. 211-242.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013 (1989).
- HILA, C. V. D. O microensino como instrumento de formação de professor de língua portuguesa. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 31, n. 1, 2009, p. 33-41.
- HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **Savoirs en (trans)formation: au coeur des professions de l'enseignement et de la formation**. Raisons éducatives. Bruxelles : De Boeck, 2009.
- KLEIMAN, A. B. Letramento e formação do professor: quais as práticas e exigências no local de trabalho? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.p. 39-68.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, Set./Dez., 2008, p. 487-517.
- KOCH, I. V. **Introdução à Linguística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender os sentidos dos textos**. São Paulo: Contexto, 2007.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAURENTINO, V. M. S. A dramatização no estágio supervisionado: o role playing auxiliando na formação dos professores de ciências e biologia – reflexões e contribuições. **Revista Edapeci**, São Cristóvão, SE, v. 15, n. 1, Jan./Abr., 2015, p. 88-101.

LEONTIEV, A. N. **Actividade, consciência e personalidade**. 1978. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ma000004.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 02, Abr./Jun., 2015, p. 629-650.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. Pesquisa-formação: um olhar para sua constituição social e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, Set./Dez., 2013, p. 214-225.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Em aberto**, n. 69, Jan./Mar., 1996, p. 64-82.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C. L. A linguística aplicada e o interacionismo sociodiscursivo: reflexões acerca de perspectivas em movimento. In: MEDRADO, B. P.; PEREIRA, R. C. M.; REICHMANN, C. L. (Orgs.). **Ação, texto, formação**: pesquisas em LA sob a luz do ISD. João Pessoa: Editora UFPB, 2020. p. 18-32.

MELO, A.; RIBEIRO, D. As potencialidades da pesquisa colaborativa na formação de professores. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 34, 2019, p. 1-17.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 199-226.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, G. Laís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81.

NASCIMENTO, E. L. Gestos didáticos: a ação do professor para transformar um objeto a aprender a objeto ensinado. Riestra, Dora (Org.). **Actas de Cuartas Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las Lenguas y las Literaturas**. Universidade Nacional de Rio Negro de Bariloche – Argentina. 2015.

NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Trama**, v. 08, n. 16, 2º sem. 2012, p. 11-30.

NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. **Signum**, Londrina, PR, v. 01, n. 14, Jun., 2011, p. 421-445.

NASCIMENTO, E. L.; SILVA, K. F. da. O agir docente e suas implicações na construção do objeto de ensino: entre o prescrito e o real da atividade. **Calidoscópico**, 17(1), 2019, p. 97–120.

NASCIMENTO, E. Lopes; GONÇALVES, A. V. A perspectiva interacionista sociodiscursiva no trabalho educacional. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros (Textuais / Discursivos) Ensino e Educação (inicial e continuada) de professores de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

NASCIMENTO, E.L; BRUN, E. P.; MAFRA, G. M. O agir docente para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. **Entreletras**, Araguaína, TO, v. 08, n. 2, jul./dez. 2017, p. 432-452.

OLIVEIRA, M. A. A. **O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais**. 2013. tese (doutorado em estudos da linguagem) – universidade estadual de Campinas. Campinas, 2013.

PAIVA, M. L. M. F.; PRETTE, Z. L. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 01, Já./Jun., 2009, p. 75-85.

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Un decálogo para enseñar a escribir. In: **CULTURA y Educación**, 2: 1996, p. 31-41. Madrid: Infancia y Aprendizaje. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. Circulação restrita. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

PEIXOTO, C. M. M. **Representações do agir docente: análises de reconfigurações do agir no discurso do professor**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2011.

PEREIRA, L. P. M. Estratégias de ensino para uma formação docente inicial praxica. In: BRUN, E. P.; MIRANDA, A. K. P. (Orgs.). **Letras em foco: ensino, pesquisa, extensão e formação de professores**. Campo Grande: Edufms, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

PONTARA, C. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Sequência de formação para professores de Língua Inglesa: estabelecendo relações com os saberes e as capacidades docentes. **Signum**, Londrina, PR, v. 21, n. 02, Ago., 2018, p. 172-198.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola?** São Paulo: Mercados das Letras, 1996.

QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto**. 2011. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2011.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNS às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2000. p. 27-38.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, Jan./Abr. 2017, p. 94-103.

SAITO, C. L. N.; SILVA, D.; NASCIMENTO, E. L. O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Revista Linha D'Água**, v. 28, 2015, p. 154-171.

SANT'ANNA, F. M. **Microensino e Habilidades Técnicas do Professor**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS, L. W; RICHE, R. C; TEIXEIRA, C. S. **Análise e Produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2012.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14 ed. Campinas: Autores Associados, [1980], 2002.

SCHNEUWLY, B. Les outils de l'enseignant. Un essai didactique. **Repères: recherches en didactique du français langue maternelle**, 2000, n. 22, p. 19-38.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colab. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004a. p. 19-34.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004b. p. 109-124.

SCHNEUWLY, B. Interview with Bernard Schneuwly: The language teaching and the teacher's work in the textual genre perspective (research and teacher education). [Entrevista concedida a Maria Izabel Rodrigues Tognato e Vera Lúcia Lopes Cristovão]. **Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo**. Juiz de Fora, MG, 2017/1, p. 1-10.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colab. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ-MESTRE, J.; RONVEAUX, C. Le synopsis: um outil pour analyser les objets enseignés. In: M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter. **Les méthodes de recherche en didactiques: actes du premier séminaire international sur les méthodes de recherches en didactiques de juin 2005**. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2006. p. 175-189

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 04, n. 02, Dez., 2014 [1987], p. 169-229. Tradução de Leda Beck.

SILVA, C. M. R. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. Tese (Doutorado em Linguística

Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação**: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação inicial docente de Língua Inglesa. **Signum**, Londrina, PR, v. 01, n. 14, Jun., 2011, p. 569-589.

TANAJURA, L. L. C.; BEZERRA, A. A. C. Pesquisa-ação sob a ótica de René Barbier e Michel Thiollent: aproximações e especificidades metodológicas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, v. 7, n. 13, Jan./Jun., 2015, p. 10-23.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade** [online]. 2000, v. 21, n. 73 [Acessado 5 Março 2022], pp. 209-244. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>>.

TIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011 [1985].

TOBASE, L.; GESTEIRA, E. C. R.; TAKAHASHI, R. T. Revisão de literatura: a utilização da dramatização no ensino de enfermagem. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, v. 09, n. 01, Jan./Abr., 2007, p. 214-228.

TOGNATO, M. I. R. O procedimento indireto das instruções ao sócia: investigando o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina: UEL, 2008. p. 71-88.

TOGNATO, M. I. R.; DOLZ-MESTRE, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de Língua Inglesa: possíveis reconfigurações. In: **Práticas de leitura e escrita em contextos escolares e não escolares**. Paco Editorial, 2016.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, GO, v.9, n.1, Mai., 2017. p. 124-141.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

VASCONCELLOS, M. M. M. Aspectos pedagógicos e filosóficos da metodologia da problematização. In: BERBEL, N. A. N. (Org.). **Metodologia da problematização**: fundamentos e aplicações. Londrina: Eduel, 1999. p. 29-59.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 2ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2008 (1925).

ZIRONDI, M. I. **Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2013.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questões dos Estudos Dirigidos

## Estudo dirigido 1

### Texto 1

NASCIMENTO, Elvira Lopes. A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum*, Londrina, PR, v. 01, n. 14, jun., 2011, p. 421-445.

- 1) Por que a necessidade da apropriação de gestos didáticos eficientes perpassa os diferentes saberes inerentes ao trabalho do professor?
- 2) O professor instituir-se como agente mediador para o desenvolvimento do aluno implica ser dotado de capacidades e competências para realizar a transposição didática dos saberes. Explique em que consiste essa transposição e de que forma os gestos didáticos fundadores se relacionam a ela.
- 3) Pense em uma situação de aula (relembre uma situação que vivenciou – seja como professor ou como aluno) e apresente um exemplo para cada um dos sete gestos didáticos fundadores apresentados.
- 4) Especifique os três níveis – ou três sistemas – da transposição didática e relacione-os às dimensões do trabalho docente – trabalho prescrito, trabalho planejado, trabalho realizado.
- 5) Explique o que são gestos didáticos específicos. Dê exemplos.
- 6) Explique a afirmação de que “os gestos nas atividades do professor são de natureza discursiva e pragmática”, apresentando exemplos.
- 7) Explique, considerando a dinâmica dos gestos didáticos, a dupla semiotização do objeto de ensino-aprendizagem que é concretizada no trabalho do professor em sala de aula.

## Estudo dirigido 2

### Texto 2

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari; MAFRA, Gabriela Martins. O agir docente para transformar um objeto a aprender em objeto ensinado. *Entreletras*, Araguaína, TO, v. 08, n. 2, jul./dez. 2017, p. 432-452.

- 1) De que maneira as macropreocupações da agenda profissional podem se constituir como base para o trabalho do professor?
- 2) Apresente uma situação de aula (descreva um momento de uma aula, inventado ou que você tenha vivenciado) para cada uma das quatro macropreocupações da agenda profissional docente. Ou seja, serão quatro situações/cenas que terão, cada uma, uma macropreocupação predominante.

3) A partir da situação de aula descrita por você, embasada em cada macropreocupação da multiagenda docente, observe, considerando a relação dos gestos didáticos fundadores apresentada na página 437, os gestos que implementados. Para cada situação/cena, especifique-os e explique a sua relação com a macropreocupação de base.

4) Explique a comparação que pode ser feita entre os gêneros textuais e os gestos didáticos. Considere, em sua resposta, a definição de gênero textual pela tríade *conteúdo temático, estrutura composicional e estilo*.

5) Explique a dupla semiotização do objeto de ensino e aprendizagem considerando a dinâmica dos gestos didáticos fundadores e específicos.

## Estudo Dirigido 3

### Texto 3

NASCIMENTO, Elvira Lopes; BRUN, Edna Pagliari. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2017. p. 47-81.

1) “Fazemos dos gestos profissionais os instrumentos semióticos que medeiam o agir sobre os objetos de ensino (...)”. Explique essa afirmação considerando o processo de dupla semiotização do objeto de conhecimento.

2) Considerar o trabalho do professor a partir de uma “matriz do agir profissional” traz os gestos didáticos como cerne de uma análise do agir docente compreendido em toda a sua complexidade. O modelo da multiagenda do trabalho docente colabora para essa compreensão. Explique o funcionamento desse modelo, relacionando as macropreocupações aos gestos didáticos.

3) É possível relacionar a tipologia dos gestos didáticos (AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) ao modelo de multiagenda de macropreocupações do professor (BUCHETON; SOULÉ, 2009)? Justifique sua resposta explicando ambos os quadros possibilitadores de reflexão e análise sobre o agir profissional docente.

4) A partir da análise multifocal da atividade docente, apresentada pelas autoras no texto estudado, explique o que é (em que consiste) uma análise multifocal.

## Estudo Dirigido 4

### Texto 4

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; GONÇALVES, Adair Vieira. Mediações formativas na aula de língua portuguesa: gestos didáticos numa concepção interacionista de ensino. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, SP, v. 33, n. 3, 2017, p. 945-981.

- 1) Conforme especificado na introdução do artigo, a Sequência Didática de Gêneros baseia-se na articulação sobre: i) os objetos/instrumentos de ensino; ii) o professor no seu agir didático e iii) o aluno e a sua aprendizagem. Para focalizar o professor e o seu agir, há possibilidades de análise/interpretação/reflexão. Apresente, explicando e relacionando, os dois referenciais para a análise do agir docente que vem sendo estudado por você.
- 2) Explique a diferença entre *ação* e *atividade*. Dê exemplos relacionados ao trabalho docente.
- 3) A ação ancora-se nos seguintes elementos: necessidade, motivação, intencionalidade, recursos internos e externos e operações. Selecione uma situação/cena de aula apresentada por você no Estudo Dirigido 1 ou no 2 e identifique nela esses elementos.
- 4) Ainda analisando a situação/cena de aula escolhida, explique o esquema do trabalho do professor a partir dela.
- 5) O que o trabalho real do professor abrange? Explique.
- 6) Explique o que é *gênero da atividade* e em que consiste a sua similaridade com o conceito de gênero textual. Finalize sua resposta especificando o que seriam os *gêneros da atividade docente* e cite alguns exemplos.
- 7) Explique a afirmação: o professor é o ator principal da atividade de ensino.
- 8) Os autores consideram os gestos didáticos uma categoria de interpretação do agir docente. Que implicações isso traz para o olhar sobre o trabalho do professor?

## APÊNDICE B – Questões – análise de cenas de aula

### Relatório de análise 1 - Cena de aula 1

Leiam a cena de aula apresentada:

***Não fazia nem um mês, que havia chegado, naquela turma do 7º ano C, um aluno novo, gaúcho. E na semana anterior, tinha saído até briga, porque ele não gostou de uma piadinha que um colega fez imitando o seu jeito de falar... A situação já estava ficando crítica entre os meninos.***

O que o professor de Língua Portuguesa pode fazer para intervir nessa situação conflitiva?

Coloquem-se no lugar do professor e, após reflexão e discussão da cena descrita, **em duplas**, elaborem um registro por escrito, conforme solicitado:

(1) Identifiquem, justificando, qual(is) macropreocupação(ões) da multiagenda do trabalho docente sobressai(aem) a partir da cena.

(2) Apresentem uma solução para o problema enfrentado pelo professor, relatando, passo a passo, a atuação do docente em sala de aula. (Descrevam a aula ou a situação didática pensada pela dupla – ainda que seja parte de uma aula).

(3) Analisem o que descreveram em (2) e:

(a) identifiquem os gestos didáticos fundadores que, necessariamente, aparecem concretizados no agir docente; e

(b) apontem os gestos didáticos específicos que esse professor poderia implementar ao realizar a situação didática pensada por vocês.

### Relatório de análise 2 - Cena de aula 2

Leia a cena de aula apresentada.

***Foi a primeira aula da professora substituta no 7º ano A. Ela sabia que daria continuidade às atividades que já estavam sendo desenvolvidas, mas como foi ruim sua primeira aula! Os alunos não prestaram muita atenção e ela saiu da sala com aquela sensação de que tudo fora sem sentido... Também pudera, mandar os alunos ir ao quadro conjugar os verbos irregulares, simplesmente em uma atividade de conjugar por conjugar, não era mesmo interessante. Mas ela sabe que precisa trabalhar verbos com os alunos.***

O que a professora pode fazer para trabalhar esse conteúdo de forma mais significativa?

Coloquem-se no lugar do professor e, após reflexão e discussão da cena descrita, **em dupla**, elaborem um registro por escrito, conforme solicitado:

(1) Identifiquem, justificando, qual(is) macropreocupação(ões) da multiagenda do trabalho docente sobressai(aem) a partir da cena.

(2) Apresentem uma solução para o problema enfrentado pelo professor, relatando, passo a passo, a atuação do docente em sala de aula. (Descrevam a aula ou a situação didática pensada pela dupla – ainda que seja parte de uma aula).

(3) Analisem o que descreveram em (2) e:

(a) identifiquem os gestos didáticos fundadores que, necessariamente, aparecem concretizados no agir docente; e

(b) apontem os gestos didáticos específicos que esse professor poderia implementar ao realizar a situação didática pensada por vocês.

## Relatório de análise 3 - Cena de aula 3

Leia a cena de aula apresentada.

***Antônio parecia não existir na sala de aula. Não falava, não gostava de ler e, como não tirava suas dúvidas (tinha vergonha de perguntar), não ia muito bem nas provas. Como o professor de Língua Portuguesa percebeu, ele tinha uma baixa autoestima, uma imagem negativa de si mesmo em relação à sua capacidade de aprendizagem e inteligência. Ele contou a ela, com muito custo, que, uma vez, um professor havia brigado com ele dizendo: “fale direito, rapaz, não é ‘nois veio’ é ‘nós viemos!’” e que isso foi acompanhado dos risos de alguns colegas. Agora, o professor conseguia compreender o jeito dele...***

O que o professor pode fazer para ajudar Antônio a resolver esse “trauma”?

Coloquem-se no lugar do professor e, após reflexão e discussão da cena descrita, **em dupla**, elaborem um registro por escrito, conforme solicitado:

(1) Identifiquem, justificando, qual(is) macropreocupação(ões) da multiagenda do trabalho docente sobressai(aem) a partir da cena.

(2) Apresentem uma solução para o problema enfrentado pelo professor, relatando, passo a passo, a atuação do docente em sala de aula. (Descrevam a aula ou a situação didática pensada pela dupla – ainda que seja parte de uma aula).

(3) Analisem o que descreveram em (2) e:

(a) identifiquem os gestos didáticos fundadores que, necessariamente, aparecem concretizados no agir docente; e

(b) apontem os gestos didáticos específicos que esse professor poderia implementar ao realizar a situação didática pensada por vocês.

## Relatório de análise 4 - Cena de aula 4

Leia a cena de aula apresentada

***O professor de Língua Portuguesa havia solicitado aos alunos do 9º ano B que fizessem um texto argumentativo sobre o tema “O desarmamento”. Mas o que a maioria fez foi relatos em que eles contavam sobre fatos que presenciaram ou ouviram pessoas próximas contarem. O professor ficou bravo e disse que eles não tinham entendido a proposta.***

O que o professor pode fazer para que essa atividade tenha êxito?

Coloquem-se no lugar do professor e, após reflexão e discussão da cena descrita, **em dupla**, elaborem um registro por escrito, conforme solicitado:

(1) Identifiquem, justificando, qual(is) macropreocupação(ões) da multiagenda do trabalho docente sobressai(aem) a partir da cena.

(2) Apresentem uma solução para o problema enfrentado pelo professor, relatando, passo a passo, a atuação do docente em sala de aula. (Descrevam a aula ou a situação didática pensada pela dupla – ainda que seja parte de uma aula).

(3) Analisem o que descreveram em (2) e:

(a) identifiquem os gestos didáticos fundadores que, necessariamente, aparecem concretizados no agir docente; e

(b) apontem os gestos didáticos específicos que esse professor poderia implementar ao realizar a situação didática pensada por vocês.

## APÊNDICE C – Questões – Entrevista de Pesquisa

### 1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome / Idade / Naturalidade

Ano de conclusão do Ensino Médio

Possui outra graduação? Qual?

### 2 – EXPERIÊNCIAS PESSOAIS

- Pensando em sua vida estudantil, como você define a sua experiência com a escola?
- Lembre-se dos professores que você teve. Qual foi o mais marcante? Por quê?  
(Vale enumerar lembranças boas ou ruins.)
- Você se lembra das aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental e no Médio? O que você considera mais desagradável nas aulas daquela época?
- O que considera mais agradável nas aulas daquela época?
- Em que época você lia mais: no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio?
- Você lia por prazer ou por necessidade das tarefas escolares?
- Se lia por prazer, quais eram as suas preferências de leitura?
- Você acha que o ensino a que você foi submetido contribuiu para o desenvolvimento do seu gosto por ler?
- O Curso de Licenciatura em Letras foi a sua primeira opção?
- Qual é a sua maior motivação para fazer o curso de Licenciatura em Letras?
- Você possui experiência docente?

### 3 – NOÇÕES

- O que é docência / ser professor para você?
- Há algum conhecimento/capacidade fundamental que um professor deve ter?
- Para você, por que os nossos alunos vão para a escola aprender língua portuguesa?
- Quais são as etapas do trabalho de um professor de língua portuguesa?

## ANEXOS

## ANEXO A – Esclarecimentos e orientações gerais complementares para a atividade de microaula – Práticas de Ensino de LP I



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

FAALC – Cursos de Letras  
Práticas de Ensino de LP I

Profª [REDACTED] e Profª Luciene Paula Machado



1

### Esclarecimentos e orientações gerais COMPLEMENTARES para a atividade de Microaula

No sentido de continuar estabelecendo diretrizes para realização da Atividade 5 (AVA-UFMS), visando à formação de professores, seguem, orientações e outras informações, complementares, referentes à microaula.

O contexto da situação de ensino e a problemática apresentados continuam os mesmos. Eles irão pautar todas as suas ações para planejar e ministrar sua microaula:

*Devido à pandemia de Covid-19, as aulas presenciais na Educação Básica estão suspensas. Para que os alunos se mantenham estudando, as atividades escolares estão sendo realizadas, entre outros, por meio de plataformas digitais on-line, de forma síncrona.*

#### Eis o desafio:

*De que modo você, professor de língua portuguesa e de outras linguagens, irá ministrar sua aula para alunos do Ensino Fundamental II nesse contexto?*

*De que forma criará um meio propício para a aprendizagem dos alunos, considerando a suspensão das aulas presenciais?*

*Quais ferramentas, dispositivos didáticos, metodologias escolherá?*

*Como aplicará as teorias apreendidas por você, no Curso de Letras, em sua prática?*

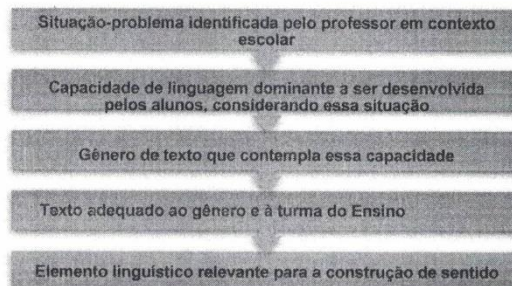
Para auxiliá-l@ na atividade, há alguns critérios e orientações a seguir.

Considerando a reformulação da atividade, a microaula dos acadêmicos do **V Semestre – Português e Espanhol** ainda deve contemplar um elemento linguístico e uma turma do Ensino Fundamental II.

Do mesmo modo, a *análise linguística* (AL) deve ser o eixo de ensino norteador da(s) atividade(s) privilegiada(s) na microaula. No entanto, é importantíssimo que a AL seja entendida como uma *ferramenta* para o desenvolvimento de capacidades ligadas ao eixo da *leitura*<sup>1</sup> e, não, como ensino de gramática tradicional.

Para tanto, conforme combinamos em aula, o ponto de partida para o planejamento da microaula será uma **situação-problema** identificada pelo professor em contexto escolar.

Em nossa atividade, quatro situações foram ficcionalizadas e sorteadas entre os acadêmicos do V Semestre. Cada situação envolve duas ou três turmas do Ensino Fundamental II – os alunos escolherão a turma à qual a microaula se direciona. Essa situação possibilitará pensar na **capacidade de linguagem** dominante<sup>2</sup> a ser desenvolvida pelos alunos do Ensino Fundamental II, bem como no **texto de um gênero** adequado à turma para o desenvolvimento dessa capacidade, e no **elemento linguístico** relevante para a construção de sentido do texto selecionado.



<sup>1</sup> No caso da microaula, estamos privilegiando o eixo da leitura, pois não há tempo suficiente para a produção textual dos alunos em apenas uma aula de 15/20 minutos.

<sup>2</sup> Para identificar as capacidades e os agrupamentos de gêneros articulados a elas, consultar Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 121, 126), no AVA-UFMS. Os gêneros propostos pelos autores são alguns exemplos – outros podem ser pensados, desde que a capacidade esteja adequada à situação e contemplada no gênero.

Observe que ainda não estamos resolvendo a situação-problema identificada, mas, sim, preparando os alunos para resolvê-la, sozinhos, quando se depararem com ela novamente ou com outra análoga.

Por exemplo: você, professor, observou que os alunos não agem adequadamente nos conselhos de classe participativos da escola: perdem a oportunidade de se manifestar com propriedade, não aceitam o ponto de vista do outro, não sabem como defender as reivindicações das turmas. Isso constatado, você deve se perguntar:

(1) Qual é a “capacidade de linguagem” que meus alunos precisam desenvolver para ter um desempenho melhor nessa situação? – Narrar? Relatar? Argumentar? Expor? Descrever ações? (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 121).

(2) Qual gênero de texto posso escolher para oportunizar aos meus alunos o desenvolvimento dessa capacidade?

(3) Qual texto desse gênero é mais adequado à minha turma de alunos?

\*Para guiar a curadoria e a seleção do gênero, do texto e da temática, tenha em mente, além da situação-problema, as características de seus alunos: turma do Ensino Fundamental, idade, gostos, preferências etc. (acione seu conhecimento de mundo, pesquise...)

(4) Que elemento linguístico pode ser abordado nesse texto?

\*\*Para decidir isso, pense no propósito comunicacional do gênero, nos interlocutores do texto, nas situações em que o gênero é produzido, nos sentidos que podem ser construídos no texto escolhido, no(s) elemento(s) linguístico(s) que alavanca(m) a construção de sentido(s) no texto.

\*\*\*Assim, o trabalho de análise linguística exige que você conheça bem o objeto de ensino – o gênero: considere suas características, os parâmetros contextuais do texto (tema, condições de produção/recepção – sobre o quê, onde, quando, como, quem, para quem e para quê), a estrutura composicional, o estilo, os elementos linguísticos, os sentidos construídos<sup>3</sup>.

Dessa forma, diferentemente de focalizar um conteúdo gramatical, a ênfase será sobre uma prática social materializada em um gênero de texto – o que torna o ensino mais significativo para o aluno.

Nessa concepção interacionista de entender as práticas de ensino de língua e linguagem, o texto não deve ser pretexto para o ensino de gramática tradicional. Há décadas isso já vinha (vem) sendo feito e sabemos que, atualmente, essa forma de trabalhar com o texto não tem resultado em uma estratégia produtiva para o ensino ou para a aprendizagem dos alunos. A prática de análise linguística objetiva levar os aprendizes a construir o(s) sentido(s) dos textos, de forma sistemática, orientada pelo professor, a partir da análise dos recursos da língua. Precisamos nos convencer disso e mudar, caso contrário, apenas trocaremos o nome da prática: continuaremos fazendo “mais do mesmo” e nenhuma diferença na formação de nossos alunos.

É importante que se diga que o “tradicional”, aqui, não adquire um sentido pejorativo/depreciativo, pois a tradição faz parte da história da disciplina Língua Portuguesa e da história escolar de muitos alunos. A tradição é entendida como práticas cristalizadas no gênero da atividade docente. Todavia, há aspectos da tradição que, no contexto atual, não são produtivos<sup>4</sup> – como o ensino de gramática fora do texto, por exemplo –, lembrando que ensino de gramática não é análise linguística<sup>5</sup>, não é construção de sentido nos textos, não implica compreensão textual.

O objetivo do ensino de línguas na Educação Básica não é a formação de estudiosos de gramática, analistas que descrevem, de forma científica, a gramática ou o funcionamento do sistema da língua. Essa função é nossa. Dominar os conhecimentos da área faz parte da profissionalidade do professor de línguas para entender mais profundamente os fatos/fenômenos linguísticos e encontrar formas de ensiná-los, nos usos da língua.

Por sua vez, os alunos precisam desenvolver capacidades para o uso eficiente da língua e da linguagem nos discursos, isto é, nas práticas sociais nas quais estão ou estarão envolvidos, assim, precisam ser leitores e produtores de textos capazes de agir socialmente pela linguagem. A linguagem é espaço de interação e isso só ocorre por meio dos discursos materializados em textos dos mais diversos gêneros.

<sup>3</sup> No AVA-UFMS, há materiais para ajudar você pensar sobre isso. Há um exemplo sobre Modelo Didático de Gênero (MDG) que pode ajudar.

<sup>4</sup> Além dos resultados das avaliações oficiais, muitas pesquisas na área dos Estudos da Linguagem e dos Estudos do Letramento têm comprovado isso.

<sup>5</sup> Consultar Mendonça (2006) no AVA-UFMS.

Lembre-se de que os alunos já sabem como a língua funciona, pois interagem por meio dela desde sempre. Logo, eles precisam aprimorar esse conhecimento para utilizá-lo nas mais diversas situações sociais, precisam desenvolver competência discursiva para isso.

Considerar o ensino de língua por esse ponto de vista exige levar em conta elementos básicos das práticas de ensino:

- (1) o conhecimento prévio dos alunos (as capacidades de linguagem desenvolvidas e as práticas sociais de linguagem que dominam);
- (2) o trabalho com os eixos de ensino (leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica<sup>6</sup>);
- (3) uma abordagem pré-textual/textual/pós-textual da leitura/escuta dos textos;
- (4) as balizas do gênero – o objeto de estudo de línguas – (tema, estrutura composicional, estilo; o contexto de produção/recepção, o propósito comunicacional dos textos, a(s) ações de linguagem materializada(s) no gênero);
- (5) os elementos linguístico-discursivos focalizados como relevantes para a construção de sentido(s) dos textos;
- (6) a materialização de gestos didáticos<sup>7</sup> que promovam um meio favorável à aprendizagem dos alunos;
- (7) metodologias que permitam a participação ativa dos alunos na apreensão dos objetos de ensino.

Lembre-se de que nossa atividade é uma ficcionalização de uma atividade de ensino na Educação Básica. Assim, a *microaula* faz parte de uma das oficinas ou módulos de uma sequência didática, de um projeto de ensino de um gênero, de uma prática social. Nessa oficina, sua *microaula* focalizará um recorte dessa atividade maior e será realizada em torno de uma atividade escolar - leitura de um texto de determinado gênero. O gênero será presentificado e elementarizado junto com seus alunos, por meio da leitura e da análise linguística que viabiliza a compreensão textual.

Dessa forma, na *microaula*, você deve abordar o texto, considerando a análise linguística, visando a levar seus alunos à compreensão desse texto, destacando ainda um elemento linguístico de sua escolha, que colabore para a construção de sentido(s).

Observemos um exemplo.

Da mesma forma como fizemos na aula em que analisamos juntos o anúncio publicitário da “Rádio CBN”<sup>8</sup> (em 03/07), você não precisa *sair do texto* para isso, não precisa *interromper* o trabalho com o texto e abordar gramática (definir o elemento linguístico, dar exemplos/identificá-lo em frases soltas e, *depois, retornar* ao texto para localizar/identificar esses elementos). Você conduzirá seus alunos pela leitura e análise do texto, focalizando, junto com eles, os elementos contextuais e linguísticos que o compõem (não faça a atividade – a leitura ou a interpretação/análise do texto – para os alunos, permita que eles a realizem, conduza-os por esses caminhos) – o pré-textual, o textual e o pós-textual – e sistematizará os primeiros conhecimentos construídos por eles. Não é preciso esgotar todo o assunto em apenas uma aula (ou *microaula*).

Na atividade com o anúncio da CBN, por exemplo, o(a) professor(a) pode levar os alunos a entenderem como o anunciante constrói a argumentação no anúncio publicitário (um dos objetivos da aula), de que forma ele tenta convencer o leitor a ouvir a rádio – esse é o propósito comunicacional do gênero anúncio publicitário: convencer o interlocutor a consumir (um produto, uma marca, um evento...), trata-se de um gênero do agrupamento do argumentar.

No anúncio em questão, vimos que os *advérbios* são muito relevantes para essa construção, pois a notícia nos coloca em contato com os fatos. É importante dizer ao leitor que, se ele ouvir a rádio, tomará conhecimento dos fatos/acontecimentos mais recentes antes de ler as notícias. Pode ser que nem as queira ler depois, ouvi-las poderá ser suficiente. Aí também incide a importância ou o desejo de estarmos sempre informados. A rádio medeia esse contato de forma rápida, ou seja, a CBN, segundo o anunciante, pode proporcionar tudo isso aos ouvintes, porque ela “toca notícias”, ou seja, nos mantém informados o tempo todo. É claro que também há o interesse comercial da rádio: quanto mais ouvintes tiver, também terá mais anunciantes, mais patrocinadores, mais recursos financeiros. Mas o anunciante não precisa dizer isso aos ouvintes/leitores, correto? A eles basta dizer que ficarão sabendo dos fatos muito rapidamente.

<sup>6</sup> Consultar a BNCC (BRASIL, 2017), no AVA-UFMS.

<sup>7</sup> Lembrando que os gestos didáticos refletem as macropreocupações (do professor) que subjazem a eles. Já estudamos sobre os gestos didáticos – os materiais estão no AVA-UFMS.

<sup>8</sup> O anúncio publicitário dizia: “Ouça agora o que você vai ler depois. CBN 1180 AM. A rádio que toca notícias.”

Quando os alunos chegarem a essas conclusões, entenderem isso, o professor já pode informar a eles que algumas palavras que o autor/produzidor do texto utilizou nessa construção pertencem a uma classe chamada *advérbio*. São palavras que indicam, por exemplo, a circunstância em que ocorre uma ação – quando, onde, como etc.

O anúncio fala em “ouvir agora” e em “ler depois”. O advérbio “agora” indica a circunstância de imediatez, de celeridade da situação marcada no verbo “ouvir”, em oposição ao advérbio “depois”, circunstancial do verbo “ler” – nesse caso, é preciso, primeiro, escrever, editar, revisar e publicar a notícia para que se possa ler a respeito do fato noticiado. A circunstância de tempo é crucial para a construção da argumentação no anúncio – essa oposição acentua a velocidade com que a informação chega ao ouvinte – uma importante característica desse veículo de comunicação. Essas conclusões também não precisam ser ditas aos alunos, eles podem chegar a elas por meio da mediação do professor – o par mais experiente dessa interação.

Outros elementos linguísticos ainda poderiam ser abordados sistematicamente, como o modo imperativo do verbo (“ouça”) e seus efeitos de sentido em um texto do gênero anúncio publicitário; ou o uso do complemento do verbo “tocar”, no anúncio.

Em relação a esse uso, ele é inusitado, pois o complemento esperado para esse verbo (o objeto direto – o verbo “tocar” é transitivo direto) seria o substantivo “músicas” e não, “notícias”. Nosso conhecimento de mundo e da língua nos diz isso. Todavia, apesar de o enunciado ser gramatical sintaticamente, ele transgreda a semântica e, por isso, quebra a expectativa do interlocutor e isso fará com que, facilmente, ele se lembre do *slogan* “a rádio que toca notícias”. Trata-se de uma estratégia discursiva. *Quer ficar informado o tempo todo? Basta sintonizar na rádio CBN*, pois, ao contrário das demais, do trivial, ela só “toca notícias”. Ou seja, a CBN também transgreda e esse é o seu diferencial: oferecer a determinados ouvintes, privilegiados, portanto, o que as outras não oferecem. Eis a estratégia argumentativa para convencer o interlocutor.

Nesse contexto, é possível falar de sintaxe - de complemento verbal, de transitividade verbal -, levar o aluno a entender como essa transgressão faz todo o sentido no texto do anúncio publicitário. Esse gênero é caracterizado por um estilo mais flexível, menos coercivo – o estilo do produtor do texto pode sobressair, ele é mais livre para criar, isso é pertinente nesse gênero e a língua lhe dá os recursos necessários.

Como vimos, essa atividade, que realizamos em aula, é de análise linguística. Essa prática dará, entre outros, oportunidade aos alunos de aprender mais sobre argumentação por meio de um gênero público e complexo, uma prática social próxima dos alunos, reconhecendo as estratégias do produtor de texto a partir dos elementos linguísticos utilizados por ele, visando a um propósito: agir sobre o leitor/ouvinte.

A sistematização desses elementos ocorre já na leitura e não fora dela e eles podem ser retomados em outros momentos de ensino/aprendizagem. É mais produtivo para a aprendizagem compreender o uso que se faz deles do que, simplesmente, identificá-los ou classificá-los. Outros anúncios publicitários poderão ser lidos, estudados e produzidos pelos alunos, outros elementos linguísticos, utilizados para a construção da argumentação, poderão ser focalizados. Esses mesmos elementos poderão ser abordados em outros gêneros para que os alunos vejam como se eles se comportam ou como foram utilizados.

Esclarecidos mais alguns pontos a respeito de análise linguística, vamos retomar as situações-problemas focalizadas em aula, as turmas a que se dirigem e os acadêmicos-professores que ficaram com cada uma.

- **As situações-problema**

Embora a microaula seja uma atividade individual, os acadêmicos trabalharão, de forma colaborativa, em duplas/trio, na discussão da situação-problema que coube a cada uma das duplas e do trio (por meio de sorteio) e no planejamento das microaulas. Cada uma das situações propostas é indicada para duas ou três turmas do Ensino Fundamental II. Cada dupla/trio decide/escolhe a turma que ficará sob a responsabilidade de cada acadêmico. No plano de aula, cada acadêmico informará a turma do Ensino Fundamental II para a qual a aula se destina.

As situações-problema são as seguintes:

<p>Situação-problema (1) "Conselho de Classe" – 7º e 8º anos – Profª Pamela e Profª Vitória</p> <p>Na Escola Estadual "Manuel Bandeira", os Conselhos de Classe são realizados em duas edições a cada bimestre: primeiro, um conselho de classe com a presença dos alunos de cada turma, da gestão escolar e dos professores; depois, um conselho de classe no formato mais tradicional, apenas com os professores e a gestão pedagógica. O primeiro conselho de classe, chamado de "conselho participativo", é uma iniciativa que orgulha a gestão escolar, que acredita que essa abertura à participação dos alunos faz com que se sintam mais respeitados e valorizados. Inclusive, após a aplicação desse modelo, percebeu-se na escola uma sensível diminuição de problemas relacionados à indisciplina nos últimos anos, tais como deprecação das carteiras e pichações nas paredes. No entanto, a direção e a coordenação pedagógica e, principalmente, os professores, já perceberam que os alunos, muitas vezes, não dão conta de abordar satisfatoriamente problemas que os afligem, não conseguindo apropriar-se plenamente de seu espaço no conselho participativo. Essa inadequação vai desde a postura dos alunos durante o conselho – pedem a palavra muitas vezes para repetir o que um colega já disse, estabelecem conversa paralela até que lhes chamem a atenção – até na fala – não organizam as ideias, não abordam de maneira satisfatória seus posicionamentos, não os defendem apropriadamente, não aceitam o ponto de vista do outro. Com o estabelecimento da quarentena, devido à pandemia do Covid-19, assim como as aulas presenciais, os conselhos foram suspensos, com previsão de retorno tão logo a situação se normalizar.</p> <p><i>Nesse cenário, os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental III resolveram trabalhar com os alunos para que melhorem seu desempenho nas reuniões do Conselho Participativo.</i></p>
<p>Situação-problema (2) "Feira de Ciências" – 6º, 7º e 9º anos – Profª Damaris, Profª Amanda e Prof. Lucas</p> <p>A Feira de Ciências na Escola Estadual "Manuel Bandeira" é um acontecimento! Os alunos e suas famílias se mobilizam para trazer o maior número possível de convidados ao evento anual. E, a cada ano, a escola se supera. No ano passado, foi feita até uma matéria especial que foi veiculada em um telejornal e em um programa de entretenimento da televisão local de maior audiência. Além das ciências da natureza, a Feira também se volta para as artes: traz exposições de artes plásticas, apresentações musicais, de dança e teatro, além, claro, das apresentações dos projetos desenvolvidos pelos estudantes ao longo do primeiro semestre letivo. Todavia, embora os alunos estejam animados, apesar do contexto atípico em que a Feira será realizada, os professores estão preocupados. Afinal, a Feira, de forma inédita, acontecerá remotamente e as apresentações serão via <i>Google Meet</i> para toda a comunidade do bairro, por causa do isolamento social causado pela pandemia de Covid-19.</p> <p><i>Aos professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II coube a tarefa de preparar suas turmas, buscando a desenvolver capacidades dos alunos para este momento.</i></p>
<p>Situação-problema (3) "Jogos Escolares" – 8º e 9º anos – Prof. Matheus e Profª Leticia</p> <p>A situação de pandemia de Covid-19 impôs a todos mudanças significativas de rotina. A Escola Estadual "Manuel Bandeira", que já era considerada uma escola modelo da Rede Pública, orgulha-se de ter ganhado uma boa visibilidade nesse período, pois se tornou a instituição escolar que tem conseguido trabalhar melhor em meio à adversidade: a colaboração entre coordenação pedagógica e corpo docente continua: os professores estão engajados em explorar dispositivos e ferramentas disponíveis, tanto na escola como na web, para viabilizar o ensino e a aprendizagem; e os alunos estão correspondendo a esse esforço participando maciçamente das aulas e das atividades que lhes são propostas. Nesse clima, todos esperam ansiosos pelo retorno às aulas presenciais. E já ficou decidido que isso será em grande estilo: se tudo correr bem, em dezembro deste ano, haverá a primeira edição dos "Jogos Escolares da Escola Manuel Bandeira"! Todos participarão em alguma modalidade – de jogos de tabuleiro a partidas de futebol, vôlei e basquete, até beisebol será improvisado/adaptado! Nenhuma turma ficará de fora e os alunos estão muito empolgados!</p> <p><i>Os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental III devem preparar seus alunos para auxiliar turmas do Ensino Fundamental I em alguma modalidade. Também coube a esses professores cuidar da divulgação do evento.</i></p>
<p>Situação-problema (4) "Crime" – 7º e 8º anos – Profª Jhenifer e Profª Bruna</p> <p>A quarta-feira na Escola Estadual "Manuel Bandeira" foi bem diferente do que seria esperado. Ninguém imaginaria que a aluna Maria Antonieta, do 8º ano C, sairia da escola no final da manhã de segunda-feira e nunca mais chegaria em casa. O corpo da aluna foi encontrado a trezentos metros da escola, em um terreno baldio. Com as roupas rasgadas, as investigações apontam para violência sexual e morte por estrangulamento. Na manhã de quarta-feira, apesar de os alunos já terem sido avisados que não haveria aula, muitos estudantes se aglomeravam no portão da escola, onde também estava a imprensa escrita e televisiva. Circulavam informações de que um rapaz, que não era aluno, esteve no pátio interno da escola no dia do desaparecimento da aluna. Mas, ao menos duas câmeras de segurança, não foram localizadas para confirmar a informação. As aulas só voltariam na semana seguinte, já que a polícia estava fazendo as inspeções necessárias no prédio. Mas, na segunda-feira seguinte, as aulas foram suspensas devido à pandemia do Covid-19. O trabalho escolar seguiu por via remota.</p> <p><i>Os professores de Língua Portuguesa, assim como toda comunidade escolar, estavam atônitos e, sensibilizados com o choque desse fato sobre os alunos, resolveram considerar o trágico acontecimento como uma oportunidade para se trabalhar a empatia e a autoestima entre eles.</i></p>

- O novo cronograma

Retornaremos com as microaulas a partir de 13/07/2020, conforme o novo cronograma. A ordem de apresentação continua a mesma de antes da reformulação da atividade.

Práticas de Ensino de Língua Portuguesa I – V Semestre - Turma de Espanhol		
Acadêmicos	Situação-problema	Ordem das Microaulas
1. [REDACTED]	2 – Feira de Ciências	6ª (17/07)
2. [REDACTED]	4 – Crime	5ª (17/07)
3. [REDACTED]	2 – Feira de Ciências	9ª (17/07)
4. [REDACTED]	4 – Crime	4ª (17/07)
5. [REDACTED]	3 – Jogos Escolares	1ª (13/07)
6. [REDACTED]	2 – Feira de Ciências	7ª (20/07)
7. [REDACTED]	3 – Jogos Escolares	2ª (13/07)
8. [REDACTED]	1 – Conselho de Classe	8ª (20/07)
9. [REDACTED]	1 – Conselho de Classe	3ª (17/07)

• **CrITÉRIOS de avaliação da microaula**

O seu desempenho na atividade será avaliado, considerando os seguintes critérios:

Desempenho do Acadêmico – Microaula	Conceitos			
	A	B	C	D
<b>Aspectos Didáticos</b>				
1. Respeito ao tempo de aula determinado (entre 15 e 20 minutos; pontualidade)				
2. Plano de aula (entrega, elaboração, adequação)				
3. Domínio do conteúdo				
4. Abordagem do conteúdo (prática de análise linguística no texto)				
5. Utilização de recursos materiais e semióticos				
6. Adequação dos recursos materiais e semióticos (ao objeto de ensino, à capacidade de linguagem dominante relativa à situação-problema, aos alunos do ano relativo ao Ensino Fundamental II, ao tempo e ao espaço escolar, ao ensino remoto)				
7. Relacionamento com os alunos (interação, empatia, respeito, urbanidade)				
8. Oralidade (voz e adequação vocabular e gramatical – norma urbana culta)				
9. Postura em sala de aula				
10. Adequação do/ao espaço de aula (plataforma digital <i>on-line</i> )				
<b>NOTA</b>				
<b>CrITÉRIOS para avaliação:</b>				
1. Conceito D em 30% dos critérios: insatisfatório (03 critérios)				
2. Conceito C em 50% dos critérios ou mais: insatisfatório (05 critérios)				
3. Conceito C + D em mais de 60% dos critérios: insatisfatório (06 critérios)				
Insatisfatório: abaixo da média (6,0)				

Por meio desses critérios, avaliaremos o trabalho planejado, o trabalho realizado e o trabalho prescrito representados em sua prática docente. Observe que eles também podem ser um norte para o planejamento e a realização de sua microaula.

**Outras orientações estão no arquivo anterior, no AVA. Consulte-as, pois também irão auxiliar seu desempenho na microaula. Observem, entre outros, os critérios de avaliação da microaula.**

Um fórum para discussões e esclarecimentos de dúvidas também foi aberto. Participe! Compartilhe suas considerações com as professoras e os colegas.

Bom estudo, bom trabalho!

## ANEXO B – Plano de Ensino da disciplina de Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura II



*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul*  
*PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação*  
*DICE - Divisão de Controle Escolar*

02/10/2020 22:12:47

### Plano de Ensino

FAALC - FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
[2908] LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS E ESPANHOL

Período Letivo: 2020/2

**Disciplina:** [2901.000973-9] ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II

**C.H.:** 51 horas

**Professor(es):** [REDACTED] (T04)

#### 1. Ementa:

Avaliação diagnóstica. Preparação orientada dos Planos de Aula e de Sequência Didática. Regência em sala de aula do Ensino Fundamental II.

#### 2. Objetivo:

Geral:

Permitir que o(a) acadêmico(a) vivencie a realidade da sala de aula no ensino público, por meio de atividades relacionadas ao ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental II.

Específicos:

1. Trabalhar as informações e os conteúdos planejados com o(a) professor(a)-supervisor(a) das Escolas parceiras, em consonância com as recomendações do(a) professor(a)-orientador(a) da UFMS;
2. Fazer uso de informações, métodos e conteúdos, apreendidos na graduação, em situações concretas de ensino;
3. Fazer uso de recursos pedagógicos diversos de acordo com os objetivos de aprendizagem dos alunos;
4. Trabalhar, sob uma perspectiva integralizadora, considerando os eixos de ensino (leitura e escuta, produção escrita, oral, multimodal/multissemiótica, e análise linguística/semiótica), tomando como ponto de partida uma abordagem do texto em sua complexidade reveladora de sentidos construídos pelos diversos elementos linguístico-discursivos e semióticos;
5. Elaborar estratégias pedagógicas para gerenciamento do tempo de aula;
6. Conduzir com eficiência as diferentes situações de classe, discutindo, esclarecendo dúvidas e administrando conflitos com objetividade;
7. Garantir um ambiente disciplinar adequado e propício para a obtenção de bons resultados;
8. Acompanhar a dinâmica e o rendimento pedagógico do grupo e de cada aluno;
9. Usar linguagem adequada ao conteúdo e ao contexto;
10. Desenvolver habilidades atitudinais e comportamentais específicas para trabalho em grupo e de orientação da professora;
11. Preparar sequências didáticas e planos de aula adequados ao Estágio proposto;
12. Ministrar adequadamente as aulas planejadas.

#### 3. Programa:

Unidade I - Orientações gerais

- Reunião geral com a Comissão de Estágio (COE) para esclarecimentos a respeito;
- das particularidades do Estágio a ser desenvolvido no período letivo;
- dos documentos necessários para a realização do Estágio;
- da distribuição das vagas nas Escolas Parceiras; e
- das atividades avaliativas.

Unidade II - Observação da turma de Estágio

- Análise das observações realizadas, referentes à sala de aula/turma em que será desenvolvida a regência.

Unidade III - Coparticipação

- Colaboração no desenvolvimento de informações e conteúdos planejados junto ao professor(a)-supervisor(a) das escolas parceiras.

Unidade IV - Regência

- Elaboração de sequência didática para desenvolvimento no campo de Estágio;
- Desenvolvimento da sequência didática planejada de acordo com as orientações do professor(a)-supervisor(a) da Escola conveniada e da professora-orientadora da UFMS;
- Simulação, para uma banca designada pela COE, da prática de regência a ser desenvolvida no campo de Estágio;
- Regência em sala de aula das Escolas Conveniadas, conforme prazos estabelecidos pela COE juntamente com os professores(as)-orientadores(as).



## Plano de Ensino

FAALC - FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO [2908] LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS E ESPANHOL	Período Letivo: 2020/2
---	------------------------

**Disciplina:** [2901.000973-9] ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II

**C.H.:** 51 horas

**Professor(es):** [REDACTED] (T04)

Unidade V - Encerramento do Estágio

- &bull; Reflexão crítica da prática desenvolvida no campo de Estágio;
- &bull; Compilação e entrega online de todos os documentos digitalizados relativos ao Estágio, conforme orientações da COE; e
- &bull; Entrega de relatório final, conforme estabelecido pela COE.

#### 4. Procedimentos:

Devido à pandemia de Covid-19 e a consequente suspensão das atividades presenciais nas Escolas de Educação Básica colaboradoras, os procedimentos seguirão o Regulamento Complementar Emergencial de Estágio a ser elaborado pela Comissão de Estágio e aprovado pelo Colegiado de Curso e pelo Conselho da FAALC.

#### 5. Recursos:

Os recursos para desenvolvimento da disciplina compreendem:

- &bull; livros, textos e outros materiais que constituem a bibliografia básica e complementar deste plano de ensino, bem como que compreendem as recomendações de pesquisa para a formulação do material pedagógico para a regência;
- &bull; quadro e giz/canetão;
- &bull; projetor multimídia, computador com acesso à internet; arquivos digitais, objetos didáticos de aprendizagem;
- &bull; lousa eletrônica, impressora e scanner;
- &bull; equipamentos de som;
- &bull; dicionários, gramáticas, documentos oficiais prescritivos do trabalho do professor e demais fontes de pesquisa.

#### 6. Bibliografia:

Bibliografia Básica:

- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2017.  
 COLOMER, T. A formação do leitor literário: narrativa infantojuvenil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.  
 GERALDI, J. W.; ALMEIDA, M. J. O texto na sala de aula: leitura & produção. 8. ed. Cascavel: Assoeste, 1991.  
 ILARI, R. A Linguística e o Ensino da Língua Portuguesa. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.  
 TRAVAGLIA, L. C.; ARAÚJO, M. H. S.; PINTO, M. T. F. A. Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

Bibliografia Complementar:

- COSSON, R. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.  
 DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola, 2013.  
 DOLZ, J. NOVERRAZ, M. SCHNEUWLY, J. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.  
 GERALDI, J. W. Portos de Passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.  
 GREGOLIN, M. R. V.; LEONEL, M. C. M. O que quer o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o Ensino de Língua Portuguesa e de suas Literaturas. Araraquara: Unesp, 1997.

#### 7. Avaliação:

A avaliação do acadêmico-estagiário será realizada em todas as etapas do Estágio e sua aprovação está condicionada ao cumprimento satisfatório de todas elas, conforme cronograma e Plano de Atividades aprovados e disponibilizados pela Comissão de Estágio, tão logo o Regulamento Complementar Emergencial tenha sido elaborado pela COE e aprovado pelo Colegiado de Curso e pelo Conselho da FAALC.

#### 8. Atividade Pedagógica de Recuperação de Desempenho em Avaliações:

O acadêmico-estagiário será acompanhado e orientado pela professora-orientadora da UFMS em todas as etapas previstas para o Estágio.



Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação  
DICE - Divisão de Controle Escolar

02/10/2020 22:12:47

## Plano de Ensino

FAALC - FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO  
[2908] LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS E ESPANHOL

Período Letivo: 2020/2

**Disciplina:** [2901.000973-9] ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA II

**C.H.:** 51 horas

**Professor(es):** [REDACTED] (T04)

### 9. Aprovação:

Professor(es): [REDACTED]

Aprovado em 14/08/2020 pelo Colegiado do Curso [2908] LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS E ESPANHOL