



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CAMILA MARIA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA
NA CONSTRUÇÃO DO *MÉTIER* DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

Londrina
2019

CAMILA MARIA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA
NA CONSTRUÇÃO DO *MÉTIER* DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

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

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento

Londrina
2019

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

586 Silva, Camila Maria da Silva .
As contribuições de instrumentos de pesquisa na construção do métier um professor de língua portuguesa em formação inicial / Camila Maria da Silva Silva. - Londrina, 2019.
162 f. : il.

Orientador: Elvira Lopes Nascimento Nascimento .
Coorientador: Verla Lúcia Lopes Cristovão Cristovão .
Coorientador: Eliana Merlin Deganutti de Barros Barros.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2019.
Inclui bibliografia.

1. Professores de português - Formação. - Tese. 2. Prática de ensino. - Tese. I. Nascimento , Elvira Lopes Nascimento. II. Cristovão , Verla Lúcia Lopes Cristovão . III. Barros, Eliana Merlin Deganutti de Barros . IV. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. V. Título.

CDU 8

CAMILA MARIA DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DE INSTRUMENTOS DE PESQUISA
NA CONSTRUÇÃO DO *MÉTIER* DE UM PROFESSOR DE
LÍNGUA PORTUGUESA EM FORMAÇÃO INICIAL**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Lopes
Nascimento
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná-
UENP

Londrina, 24 de abril de 2019

A mim e aos meus pais, Elizabeth e Genésio, que fizeram e sempre farão o impossível para que eu possa realizar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, pelo orgulho demonstrado ao me verem traçar uma trajetória tão penosa, mas ainda assim gloriosa.

Às melhores amigas que a Universidade poderia me dar, Rute e Lilian, companheiras para todos os momentos desde quando as conheci, por terem mostrado que uma amizade vale tanto quanto um título. Sem elas, essa caminhada – e a vida – teria sido muito mais cansativa, triste e sem sentido.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento por acreditar em meu potencial e me apoiar e despejar palavras de incentivo em momentos de preocupação, sempre tão presente e cheia de energia para dar a mão àqueles que estão começando a trilhar seus caminhos na pesquisa.

À professora Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão por ter me acompanhado nas etapas mais importantes da minha caminhada: o debate no Sedata e o Exame de Qualificação da dissertação e contribuir com preciosas reflexões e sugestões.

À professora Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros por aceitar compor a minha banca de Exame de Qualificação.

À professora Dra. Claudia Lopes Nascimento Saito pelas valiosas contribuições na minha busca de compreensão da formação inicial no curso de Letras UEL.

Aos excelentes profissionais da docência que passaram por mim desde o início de minha escolarização, em especial àqueles do Ensino Médio que foram como modelos e despertaram em mim a vontade de trabalhar com as palavras.

Aos professores/as e servidores/as da Universidade Estadual de Londrina, pelos sorrisos e disposição sempre presentes quando eu os procurava. Tais atitudes tornaram meu ambiente acadêmico amistoso e prazeroso.

À CAPES pelo apoio financeiro concedido.

Aos demais colegas que fiz durante a Pós-Graduação, por terem trazido momentos de leveza e aprendizado, nossas discussões durante as disciplinas, eventos e estudos avançados contribuíram para meu desenvolvimento humano, pessoal e profissional.

Escrever é um ato de coragem.

– Igor Pires da Silva

SILVA, Camila Maria da. **As contribuições de instrumentos de pesquisa na construção do *métier* de um professor de língua portuguesa em formação inicial**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

As atividades educacionais têm sido o foco de pesquisas na Linguística Aplicada e, nesse cenário, orientações governamentais são criticamente analisadas, assim como as propostas de intervenção implementadas para a formação inicial de professores nos cursos de Letras. Tendo como contexto a formação inicial do professor de Língua Portuguesa, esta dissertação visa identificar e interpretar as representações dos professores em formação inicial evidenciadas pelos instrumentos de pesquisa investigando o processo da construção das capacidades e do agir docentes do aluno-professor de Língua Portuguesa articulado à disciplina de Estágio Curricular. O arcabouço teórico-metodológico utilizado está embasado principalmente em estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na engenharia didática (DOLZ, 2016; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) e nos aportes da Clínica da Atividade (CLOT, 2006). A pesquisa de cunho qualitativo está pautada em um estudo de caso e é inserida na área de Linguística Aplicada no campo de formação inicial docente. Devido a recortes realizados, um professor em formação inicial aparece como participante-protagonista do estudo enquanto outros alunos-professores compõem o coletivo participante da pesquisa. Os dados de pesquisa emergiram de: a) Questionário, b) Planejamento de Miniaula (ORTALE; MARTINS, 2007), c) Implementação de Miniaula e d) Entrevista de Autoconfrontação simples (CLOT, 2006:2010). Os resultados alcançados possibilitaram a identificação das representações dos participantes da pesquisa quanto à formação inicial e à prática docente e apontam também para os modelos profissionais como elementos que caracterizam o *métier* do professor em formação inicial. Concluímos, portanto, que o contato com o instrumento Entrevista de Autoconfrontação Simples evidenciou como a construção de um agir docente é inacabada e constantemente aperfeiçoada e, por isso, pode e deve ser desenvolvida em parceria com a pesquisa, em especial àquelas que preconizam o ensino como trabalho.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Língua portuguesa. Representações sobre o agir docente. Instrumentos de pesquisa.

SILVA, Camila Maria da. **The contributions of research instruments in the construction of the métier of a Portuguese teacher in the initial education.** 2019. 151 p. Dissertation (Master's Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

Educational activities have been the focus of Applied Linguistic researches and, in this scenario, governmental orientations are critically analyzed, as well as intervention proposals implemented in undergraduation courses for initial language teacher education. Having as a context the initial education of Portuguese teachers, this dissertation aims at identifying and interpreting the representations of teachers-to-be as evidenced by research instruments, investigating the construction process of Portuguese language students-teachers' capacities and teaching agency, articulated with the Practicum discipline. The theoretical framework used is mainly based on Sociodiscursive Interactionism (SDI) studies, on the Didactic Engineering (DOLZ, 2016; DOLZ, SCHNEUWLY, 2004) and on the contributions from the Clinic of Activity (CLOT, 2006). This is a qualitative research based on a case study and is placed within the area of Applied Linguistics, in the field of initial teacher education. Due to the focus of this research, one teacher-to-be is considered the protagonist, while the other teachers-to-be compose the collective of subjects. The data emerged from: a) Questionnaire, b) Minilesson Planning (ORTALE; MARTINS, 2007), c) Minilesson Implementation and d) Auto-confrontation Interview (CLOT, 2006:2010). The results enabled the identification of representations from participants regarding initial teacher education and the teaching practice, as well as pointed towards professional models as elements that characterize the teacher-to-be métier. We hence conclude that the contact with Simple Auto-confrontation Interview evidenced how the construction of teaching agency is unfinished and constantly improved; therefore, it can and should be developed concomitantly with the research, specially those that advocate education as work.

Keywords: Portuguese language teacher education. Representations of teacher acting. Research Instruments.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Os movimentos da pesquisa.....	09
Figura 2 –	O método descendente	30
Figura 3 –	Os níveis de análise de textos do Interacionismo sociodiscursivo.....	31
Figura 4 –	Organização estrutural do capítulo de Metodologia.....	42
Figura 5 –	Organização estrutural do capítulo analítico	58
Figura 6 –	Resposta dissertativa no questionário (1).....	63
Figura 7 –	Resposta dissertativa no questionário (2).....	63
Figura 8 –	As lacunas evidenciadas (1)	66
Figura 9 –	As lacunas evidenciadas (2)	66
Figura 10 –	Recortes do Plano de aula.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Resultado estado da arte	05
Quadro 2	–	Os tipos de Estágio	14
Quadro 3	–	Principais propostas inovadoras da Base Nacional para Formação de Professores	19
Quadro 4	–	Atribuições dos estagiários do curso de Letras Português	24
Quadro 5	–	As dimensões da <i>Reflexividade</i>	37
Quadro 6	–	Discentes de Letras Português ativos no curso	45
Quadro 7	–	Sinopse da Miniaula	76
Quadro 8	–	Plano textual global do Questionário	88
Quadro 9	–	Plano textual global da Entrevista de Autoconfrontação simples.....	88
Quadro 10	–	Aproximações e afastamentos das representações entre coletivo e singular	92
Quadro 11	–	Trechos selecionados	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Informação sobre a divisão da turma por turnos.....	47
Gráfico 2 -	Média de idade da turma	48
Gráfico 3 -	Experiência profissional na área educacional	48
Gráfico 4 -	Discentes que estão cursando outra licenciatura (além de Letras-Português)	49
Gráfico 5 -	Discentes que possuem outra formação acadêmica (licenciatura)	50
Gráfico 6 -	Concepção sobre ser professor	62
Gráfico 7 -	Expectativas em relação ao exercício da função	64
Gráfico 8 -	Opiniões sobre a formação oferecida pela UEL.....	65
Gráfico 9 -	Embasamento do agir docente futuro do respondente	67
Gráfico 10 -	Papel do Estágio na formação profissional dos respondentes	67
Gráfico 11 -	Autocrítica e autorreflexão do respondente sobre o Estágio	69
Gráfico 12 -	Demonstrativo dos níveis de engajamento dos alunos- professores em cada fase do Estágio.....	70

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UEL	Universidade Estadual de Londrina
PPGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
GEMFOR	Gêneros textuais e mediações formativas
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
MEC	Ministério da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNFP	Base Nacional para Formação de Professores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PTG	Plano Textual Global
PFE	Professora Formadora de Estágio
PEFI	Professor em Formação Inicial
EACS	Entrevista de Autoconfrontação simples

SUMÁRIO

SEÇÃO I INTRODUÇÃO	1
1.1. Histórico e contextualização da pesquisa.....	1
1.2. Justificativas da pesquisa	4
1.3. Objetivos gerais e específicos	7
1.4. Perguntas de pesquisa.....	8
1.5. Percorso da dissertação	8
SEÇÃO II FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LETRAS DA UEL À LUZ DAS PRESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS	11
2.1. Contextualização da formação inicial de professores no Brasil e na UEL	12
2.2. O Estágio Curricular Supervisionado como dispositivo de formação para futuros professores de língua portuguesa	13
2.3. Prescrições oficiais 1 - Diretrizes curriculares para o curso de letras: o documento que embasa os projetos pedagógicos no Brasil	15
2.3.1 Perspectivas futuras para a formação docente: contribuições da Base Nacional Comum para Formação de Professores	17
2.4. Prescrições oficiais 2 - A formação inicial na UEL: o projeto pedagógico encerrado em 2017 e a necessidade de retomar um passado ainda atual.	20
2.4.1. O Estágio no curso de Letras Português da UEL.....	22
SEÇÃO III REFERENCIAL TEÓRICO: APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA	25
3.1. O socio-interacionismo e o Interacionismo socio discursivo.....	26
3.1.1. O ISD e o agir educacional na perspectiva do trabalho	32
3.2 Os aportes da Clínica da Atividade	34
3.3 O conceito de Reflexidade dentro do Interacionismo Sociodiscursivo.....	36
3.4. A multiagenda do trabalho docente: macropreocupações da profissão	37
3.5. Os gestos didáticos fundadores da atividade docente	39

	SEÇÃO IV PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	42
4.1.	Classificação da metodologia da pesquisa: estudo de caso	43
4.2.	O perfil do estudante de letras UEL: um panorama da turma de 2016	44
4.2.1.	perfil dos participantes da pesquisa: discentes, colaboradores, mas acima de tudo, professores!	46
4.3.	Constituição do conjunto de dados: o contexto e os caminhos percorridos na pesquisa.	50
4.4.	o corpus e as etapas da pesquisa.....	52
4.4.1.	O questionário: o dispositivo de geração de dados do coletivo	53
4.4.2.	A miniaula: o instrumento performático individual.	53
4.4.3.	Entrevista de Autoconfrontação Simples: dispositivo individual e revelador.....	55
4.5.	Instrumentos conceituais e procedimentos para análise dos dados.....	55
4.6.	Procedimentos éticos: a seriedade e cautela no trabalho com seres humanos	56
	 SEÇÃO V DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS: INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EVIDENCIADAS PELOS QUATRO PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DA PESQUISA	58
5.1.	os resultados que emergem dos Questionários respondidos	59
5.1.1.	As representações do coletivo sobre a Formação Inicial, o Estágio e a profissão docente.....	61
5.2.	Os dados do Plano de aula que indiciam as representações singulares de um professor em formação inicial: planejamento da atividade docente	72
5.3.	Os dados da Miniaula que revelam a singularidade do estilo profissional	75
5.3.2.	As macropreocupações e os gestos didáticos fundadores do professor evidenciados nos encadeamentos da Sinopse.....	76
5.4.	Os impactos e os resultados da entrevista de autoconfrontação simples identificados nas representações do PEFI: a importância de se formar professores dentro da perspectiva de ensino como trabalho	83
5.4.1.	O papel do contexto e das condições de produção no texto-resultado da Entrevista de Autoconfrontação Simples (EACS).	85

5.4.2.	As representações do coletivo e do PEFI sobre a docência	86
5.4.3.	O processo de construção da <i>reflexividade</i> do PEFI desencadeado na Entrevista de Autoconfrontação Simples.	94
5.4.4.	A teia do trabalho docente: a construção, realização e os bastidores do espetáculo.	96
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	111
	Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora/ participante 1	112
	Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – estagiário /participante 2	114
	Apêndice C: Transcrição da Miniaula.....	116
	Apêndice D: Transcrição da Entrevista de Autoconfrontação Simples	120
	Apêndice E: Questionário	138
	ANEXOS	140
	Anexo 1: Plano de aula.....	141
	Anexo 2: Aprovação do Comitê de Ética.....	145

SEÇÃO I INTRODUÇÃO

1.1. Histórico e contextualização da pesquisa

Há mais de 10 anos atrás iniciava o percurso acadêmico dessa pesquisadora, no primeiro ano da graduação em Letras Vernáculas e Clássicas¹ na Universidade Estadual de Londrina (UEL), marcado pela necessidade e o desejo em trabalhar com a pesquisa voltada para o ensino. Enquanto colegas dedicavam-se às teorias e correntes literárias, estudos sociointeracionistas ou até mesmo aspectos morfológicos e gramaticais da língua, seu encanto esteve na “arte” que o professor, como um mágico, fazia acontecer ao entrar em sala de aula, articulando com maestria os múltiplos aspectos relacionados à língua materna.

Certo dia, em sala, a Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento convidou a turma a conhecer o projeto *Atividades de linguagem e trabalho educacional* (ALTED), vinculado ao Grupo GEMFOR (CNPq), ambos coordenados pela professora. A partir daí, a jornada de pesquisadora começou oficialmente. A primeira produção e publicação atrelada ao ALTED foi nos moldes de Iniciação Científica, nomeada *As práticas discursivas em um gênero da criação literária: contos literários da terceira fase do movimento modernista* (2013-2014), influenciada pelas leituras do grupo sobre Mikhail Bakhtin acerca da teoria dos gêneros do discurso e pela necessidade em conhecer as práticas formativas de um livro didático da rede pública de ensino no que tange o ensino de Literatura na escola. Algum tempo depois, o foco acadêmico foi para além da sala de aula, com uma pesquisa que buscava verificar o que o vestibular da UEL, um dos mais renomados do país, exigia para que seja alcançada a tão sonhada vaga nessa universidade pública que sempre foi como uma casa. Sob o título *O vestibular da UEL e os gêneros textuais que o integram: entre o que é prescrito e o que é cobrado dos estudantes* (2014-2015) a pesquisadora buscou contribuir efetivamente para o cenário das pesquisas em Linguística Aplicada (LA) no Brasil, e mais do que isso, apresentar uma pesquisa cuja realidade fosse exposta e contribuisse para as discussões sobre o tema.

Sob a orientação de uma professora vinculada à Educação, o último estudo científico na graduação foi *Os gêneros do discurso e as estratégias de leitura*

¹ Doravante LP

empregadas em um livro didático de língua portuguesa (2015-2016). Nesse último ano de graduação a oportunidade de uma nova experiência profissional também surgiu, um Estágio não obrigatório no Colegiado de Letras Estrangeiras Modernas da UEL que trouxe também o medo de se afastar da pesquisa que a movia desde o início. Entretanto, essa experiência profissional abriu caminhos, estabeleceu relações e competências para que, hoje, ao trabalhar com estagiários na Universidade, tenha impulso suficiente para aprender e compreender a emergência do *métier* de professor de Língua Portuguesa.

Após a graduação, oportunidades de exercer a docência emergiram, dentre elas o ensino para crianças com dificuldades de aprendizagem e para imigrantes haitianos, falantes de Crioulo². Além disso, a participação em eventos, discussões acadêmicas e de aperfeiçoamento profissional sobre comunicação, oratória e ensino também somaram à construção do estilo e o *métier*. Todas essas experiências a formaram enquanto professora e pesquisadora, juntamente com os excelentes modelos profissionais oriundos do Ensino Médio no Colégio SESI³, na formação inicial oferecida pela UEL, e em casa, com a maior inspiração e modelo de esperança no amanhã: uma mãe bibliotecária e formada em Pedagogia, tão apaixonada pelo ambiente escolar a ponto de dedicar sua vida aos alunos que por ali passam.

A ideia central dessa pesquisa surgiu durante uma das primeiras aulas da Profa. Dra. Elvira no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL), poucos encontros depois a certeza de que esse foco teria de ser adotado tomou conta, assim, o projeto inicial do Mestrado perdeu o lugar para a dedicação à uma nova paixão, cujos pressupostos são interdisciplinares e o olhar recai no professor em formação inicial, e não somente no aluno do ensino básico como havia sido pesquisado até então.

Como nem tudo na vida sai como o planejado, tivemos⁴ imprevistos no decorrer desse estudo. A primeira ideia para essa pesquisa estava centrada em um trabalho com um grupo de futuros professores discentes da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, essa turma funcionava na base do engajamento pois não existia, até o momento, uma obrigatoriedade em frequentar tal disciplina

² Versão abrigada do idioma “kreyòl” falado pela maioria da população do Haiti.

³ Serviço Social da Indústria. Colégio filiado a uma rede de instituições privadas brasileiras.

⁴ A partir daqui, o uso da terceira pessoa é adotado por iniciar um relato que pesquisadora e orientadora partilham.

presencialmente. Pretendíamos acompanhar esse grupo para identificar até que ponto e como as práticas formativas da UEL e da professora formadora moldariam o agir docente deles. Entretanto, no meio desse processo o comprometimento dos discentes com a disciplina, essencial para o andamento da mesma, despencou, com isso, a Professora Formadora de Estágio (PFE) sentiu-se desmotivada e encerrou as reuniões bruscamente.

Nesse contexto, revisitamos a ideia central da pesquisa mantendo o propósito de identificar as representações que o professor demonstra em seu agir, e mais do que isso, objetivando contribuir para a formação desse sujeito que está na posição em que todo professor já esteve alguma vez na vida: exercendo a docência pela primeira vez. Saimos, portanto, de um número alto de participantes de pesquisa e de um acompanhamento temporal do desenvolvimento profissional dos futuros professores para focar em um único sujeito, a que chamamos como “protagonista da pesquisa” e Professor em Formação Inicial (PEFI).

Com o embasamento dos aportes teóricos do Interacionismo sociodiscursivo, da Clínica da Atividade, Engenharia Didática, etc., convidamos e tivemos o aceite do grupo de professores em formação inicial que constitui o terceiro ano do curso de Letras, momento em que se inicia o estágio na graduação. Esse grupo representa o coletivo do participante protagonista da pesquisa, assim, em momento posterior, é dele que sai o PEFI. Tendo o foco estabelecido, iniciamos um trabalho onde buscamos agregar reflexão à construção do *métier* docente do sujeito que irá exercer a docência profissionalmente pela primeira vez. Para entender e identificar os impactos da pesquisa, conhecer o contexto que cerca o PEFI foi um passo essencial, a posição do coletivo está presente nas respostas do Questionário, instrumento que permitiu a construção de um perfil para esse grupo. Nas fases seguintes nos dedicamos à participação singular e individual do PEFI, tanto na Miniaula quanto na Entrevista de Autoconfrontação Simples, nesses momentos procuramos ir além de uma observação e descrição da situação para acreditar na possibilidade de contribuir para a formação inicial por meio da apresentação de instrumentos de pesquisa até então desconhecidos para esse sujeito protagonista.

Diversas motivações impulsionaram pesquisadora e orientadora, mas foi durante a geração de dados que fomos pessoalmente contempladas com a seguinte lição: a docência é também um espetáculo realizado nos mais diversos palcos que são as salas das aulas, sendo o professor um ator em constante aperfeiçoamento,

que apresenta sempre sua melhor performance. Cabe, portanto, aos pesquisadores da área, contribuir com materiais, meios e instrumentos para que essa atividade possa alcançar o êxito.

1.2. Justificativas da pesquisa

Além das motivações pessoais que conduziram a elaboração desse estudo, ancoramos a pesquisa na necessidade de compreender e contribuir para as reflexões que envolvem o *métier* docente do futuro professor de Língua Portuguesa. A situação precária da educação no Brasil não é novidade para nenhum pesquisador da área, diversos trabalhos são publicados anualmente abordando a questão, entretanto, são poucos os que trazem reflexões sobre o *iceberg* em sua formação, ficando apenas na ponta, no problema evidente.

Pensar na situação na íntegra requer ultrapassar do velho clichê pautado na culpabilização do professor. Isso pressupõe que o olhar do pesquisador recaia sobre o início do processo de formação, onde se dá a gênese das práticas, dos saberes envolvidos, das representações das possibilidades e contextos que serão vivenciados pelo professor em formação. Assim, assumimos a **formação inicial** do professor como o contexto dos dados analisados nessa investigação, com as delimitações que serão explanadas no decorrer da pesquisa, o que exige de nós, pesquisadoras envolvidas, que esse olhar esteja atento para a nossa própria formação como professor crítico ao contexto em que emerge a formação inicial.

Visando conhecer o “terreno” que adentramos, realizamos um mapeamento em 2017 onde as palavras-chave “Formação Inicial”, “Estágio supervisionado “ e “Ensino como trabalho” foram pesquisadas em dois bancos de dados, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁵ e a Plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações⁶, a fim de identificar o local e o papel desse estudo na área de LA. Tal levantamento procura mostrar o panorama das pesquisas realizadas no Brasil que mais se aproximam do que propomos aqui.

No banco da CAPES o filtro adicionado para afinamento foi o de “Área de concentração”, reduzindo os resultados às áreas de Língua Portuguesa, Linguagem e Docência, Linguagem e Educação, LA e Práticas e teorias no ensino-aprendizagem. O número ainda estava extenso, entretanto, bastou uma leitura dos

⁵ Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

⁶ Doravante IBICT

620 títulos para a listagem que pesquisas com abordagem das três palavras-chave cair. Dentre os 14 resultados obtidos dessa leitura, apenas uma pesquisa englobava o conceito de “ensino como trabalho” na formação inicial atrelada ao estágio, tal como nossa proposta prevê: a tese de Oliveira (2016)⁷.

Na plataforma IBICT o procedimento foi o mesmo, o primeiro resultado mostrou 245 pesquisas associadas a dois ou três termos pesquisados, entretanto, apenas seis pesquisas relacionam as três palavras-chave. Essa busca nos conduziu a seis resultados, sendo eles de autoria de Sousa (2014), Calabria (2016), Oliveira (2016) (já encontrada no banco da CAPES), Carnin (2011), Gonçalves (2015) e Drey (2011). No quadro abaixo (1) apresentamos breve síntese dessas pesquisas indicando quais objetivos gerais elas buscaram atingir e os objetos sobre os quais as análises recaíram.

Quadro 1. Resultado do estado da arte

Rafaela Fetzner Drey (2011)	Anderson Carnin (2011)	Renata Ferreira Sousa (2014)	Ana Cecília Teixeira Gonçalves (2015)	Carlos Héric Silva Oliveira (2016)	Victor Flávio Sampaio Calabria (2016)
<i>O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado</i>	<i>Entre a formação inicial de professores de Língua Portuguesa e o trabalho real: a (co) construção do objeto de ensino produção textual escrita</i>	<i>O agir docente em relatórios de estágio de Língua Inglesa: o que dizem professores em formação inicial</i>	<i>O professor de Língua Portuguesa em formação inicial e suas (re)configurações sobre o trabalho docente</i>	<i>O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples</i>	<i>O agir do estagiário de docência em italiano representado nos relatórios de regência: uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo</i>
Objetivo: “analisar quais elementos interacionais, vistos sob uma perspectiva multimodal,	Objetivo: “compreender como é realizada a (co)construção de um objeto de ensino no	Objetivo: “analisar como as representações sobre o trabalho docente são	Objetivo: “analisar como o professor de Língua Portuguesa, em formação inicial,	Objetivo: “investigar as representações que os estagiários constroem de si e de seu	Objetivo: “analisar como o estagiário de docência em italiano [...] representam discursivamente

⁷ OLIVEIRA, C. H. S. O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples. 2016. 252f. Tese (Doutorado) – PUC-SP. São Paulo. Versão Digital

<p>permitem descrever o trabalho real/concretizado de alunas-professoras [...]”</p> <p>Objeto: 4 aulas videofilmadas de duas alunas-professoras no momento de realização do estágio.</p> <p>A análise está pautada em elementos discursivos, gestuais e sequenciais da fala-em-interação.</p>	<p>trabalho docente.”</p> <p>Objeto: aulas de produção textual no ensino fundamental ministradas por duas alunas-professoras durante o estágio.</p> <p>A análise partiu do ponto de vista linguístico-textual e da teoria dos gestos didáticos para acompanhar o desenvolvimento do trabalho real.</p>	<p>contruídas a partir do agir do professor regente e do agir do professor em formação nos relatórios de estágio.”</p> <p>Objeto: 16 relatórios produzidos por estagiários de Letras-Inglês da UFPB⁸</p> <p>A análise identifica como as representações do agir docente são evidenciadas nos relatórios a partir das prescrições e do real da atividade.</p>	<p>(re)configura o trabalho docente”</p> <p>Objeto: 3 textos produzidos por um estagiário do curso de Letras.</p> <p>A análise foi dividida entre: pré-textual e em níveis (organizacional, enunciativo e semântico)</p>	<p>trabalho como futuros professores durante o estágio, nos textos de autoconfrontação simples.”</p> <p>Objeto: 8 gravações de autoconfrontações simples com 2 estagiárias (4 cada).</p> <p>A análise é pautada no modelo de análise de textos do ISD</p>	<p>o seu agir nos relatórios de regência.”</p> <p>Objeto: 17 relatórios de regência em italiano produzidos entre 2015 e 2016.</p> <p>A análise recaiu sobre os tipos de discurso e as figuras de ação representadas discursivamente nos relatórios.</p>
---	--	---	---	---	---

Fonte: A autora (2018).

Dentre as pesquisas apresentadas, a que mais se aproxima daquilo que nosso estudo defende, em termos de objetivos, corpus, aportes teóricos e método de análise, é a tese de Oliveira (2016). O autor traz uma pesquisa embasada no papel do estágio da formação inicial, com aportes teóricos-metodológicos do ISD e das Ciências do Trabalho. Entretanto, nossa pesquisa se mostra única e distinta da produção de Oliveira (2016) e das demais quando propomos, principalmente, a contribuição à formação inicial por meio de instrumentos como a Entrevista de Autoconfrontação simples, seguida da identificação do estilo desse profissional

⁸ Universidade Federal da Paraíba

classificando suas macropreocupações⁹ de professor e os gestos didáticos apresentados por ele na Miniaula. Procuramos contribuir não somente para a prática do Estágio, como também para a vida profissional desse PEFI.

Ademais, ressaltamos como o número pequeno de amostras encontradas demonstra a escassez nas propostas similares à nossa, o que contribui na construção de nossa justificativa. Há uma necessidade do desenvolvimento desse estudo no campo da Linguística Aplicada e, mais do que isso, de retornar efetivamente para a sociedade o investimento através da formação de futuros professores.

1.3. Objetivos gerais e específicos

Entendendo o contexto em que a pesquisa está inserida, a justificativa para seu desenvolvimento e o importante papel dela no cenário da Linguística Aplicada, definimos como objetivo geral investigar as possíveis contribuições dos instrumentos de pesquisa aplicados na formação inicial do professor de Língua Portuguesa. Com disso, elencamos quatro objetivos específicos que seguem a mesma linha temporal da pesquisa:

- I. Sintetizar os aspectos prescritivos mais relevantes para a formação inicial de professores de Língua Portuguesa impressos nos documentos oficiais que regem os cursos de Letras: Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e Projetos Pedagógicos do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL (2010 e 2017);
- II. Verificar quais representações o coletivo de futuros professores formados pela UEL apresenta em relação à formação inicial e ao *métier* docente.
- III. Apontar e apresentar o estilo singular do Professor em Formação Inicial (PEFI) por meio da identificação das *Macropreocupações* e *Gestos didáticos* que caracterizam o agir do sujeito.
- IV. Investigar as representações do Professor em Formação Inicial (PEFI) e de seu coletivo evidenciadas nos textos-resultado dos instrumentos de pesquisa utilizados.

⁹ Nos tópicos 3.4 e 3.5 os conceitos de Macropreocupação e Gestos didáticos serão abordados de modo mais aprofundado.

1.4. Perguntas de pesquisa

Para atingir tais objetivos, as perguntas de pesquisa partem do contexto dos sujeitos da pesquisa, adentra esse universo e o final, foca no sujeito protagonista. Sua organização ocorre da seguinte maneira:

- I. Quais aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e dos Projetos Pedagógicos do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL (2010 e 2017) são centrais na construção do *métier* de professores de Língua Portuguesa em formação inicial?
- II. Quais representações o coletivo de futuros professores formados pela UEL apresentam em relação à formação inicial e ao *métier* docente nas respostas?
- III. De que maneira os conceitos de *Macropreocupações* e *Gestos Didáticos* podem contribuir na identificação e caracterização do estilo singular do professor em formação inicial?
- IV. Quais representações do coletivo e do sujeito protagonista em relação às práticas formativas oferecidas pela UEL e ao *métier* docente ficam evidentes nos textos-resultado do Questionário, Miniaula e Entrevista de Autoconfrontação Simples?

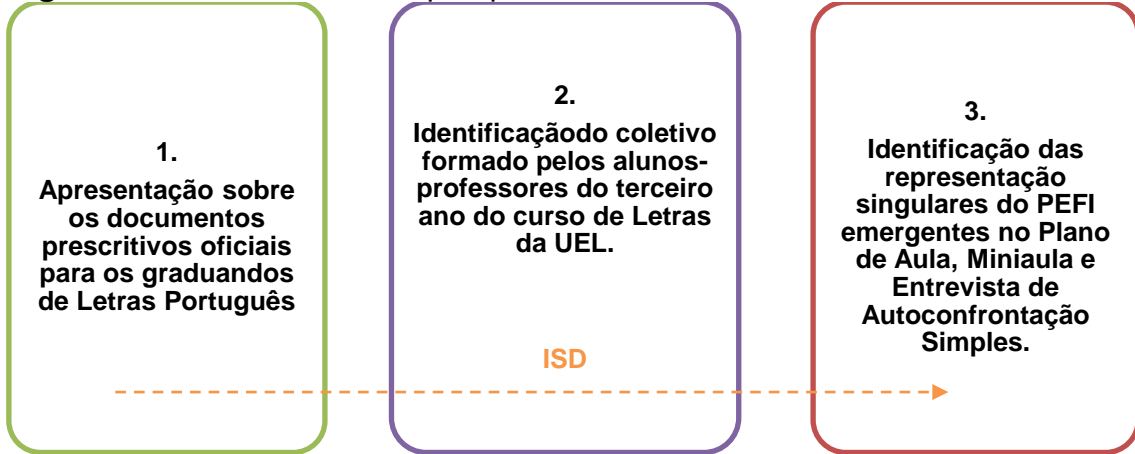
1.5. Percurso da dissertação

De acordo com os fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor (MACHADO; FERREIRA; LOUSADA, 2011) inspirado nas pesquisas de Jean Paul Bronckart, partimos de uma visão crítica e metodológica que auxilia a dirigir o olhar para o contexto formativo proporcionado pelo curso de Letras da UEL que forma nossos participantes. Os pressupostos advindos desse construto nos fornece uma base de análise textual-discursiva que permite buscar respostas às questões de pesquisa já apresentadas e nos ajudam a pensar como contribuir para o agir que o protagonista constrói a partir da formação inicial de professores proporcionada pelo curso e pelos modelos que já internalizou.

Nessa perspectiva, apresentamos os movimentos da pesquisa que nos conduzem rumo às reflexões finais que confirmarão a premissa da pesquisa que os instrumentos de pesquisa oriundos, em partes, da Clínica da Atividade, contribuem

para a construção do *métier* do PEFI colaborando para o desenvolvimento profissional de sujeito pesquisador e sujeito participante da pesquisa.

Figura 1. Os movimentos da pesquisa



Fonte: A autora, 2018.

Considerando os três grandes movimentos da pesquisa expostos na figura 1, informamos que a localização dos conceitos aqui abordados estão organizados em 5 grandes Seções, sendo elas:

- Seção 1. Introdução
- Seção 2. A formação inicial de professores à luz de prescrições institucionais;
- Seção 3. Referencial teórico base: Interacionismo sociodiscursivo e Clínica da Atividade;
- Seção 4. Procedimentos metodológicos
- Seção 5. Descrição e análise dos dados: interpretação do agir docente na perspectiva do PEFI e as contribuições dos instrumentos de pesquisa na construção do estilo profissional

A introdução da pesquisa está englobada na **Seção 1** pois visa apresentar informações gerais e iniciais do estudo, dentre elas o contexto, motivações, perguntas e objetivos específicos da pesquisa. Nessa seção englobamos também breve explicação dos movimentos da pesquisa.

A **Seção 2**, por sua vez, inaugura a etapa teórica ao passo que contextualiza o foco da pesquisa, considerando a ideia de construir uma pesquisa descendente, essa contextualização sobre a formação inicial apresenta o campo de trabalho onde desenvolvemos as parcerias, análises e reflexões.

Considerando que a nossa base está pautada no ISD, esse conceito perpassa toda o estudo explícita ou implicitamente, em todos os movimentos os conceitos relacionados ao Interacionismo Sociodiscursivo emergem, assim como os conceitos e instrumentos da Clínica da Atividade, ambos compõem a **Seção 3**.

A **Seção 4** dá início a explicação metodológica, é responsável por apresentar os sujeitos, instrumentos e dispositivos utilizados para percorrer os movimentos da pesquisa, é também onde classificados a natureza qualitativa e a classificação de Estudo de caso.

Finalmente, a **Seção 5** aborda de modo analítico os movimentos da pesquisa no sentido de que apresenta as reflexões sobre todas as etapas desse estudo e as influências dele na formação inicial de um professor de Língua Portuguesa.

SEÇÃO II

FORMAÇÃO INICIAL NO CURSO DE LETRAS DA UEL À LUZ DAS PRESCRIÇÕES INSTITUCIONAIS

Em consonância com a perspectiva descendente de análise preconizada pelo ISD, essa seção apresenta os textos prescritivos que contextualizam o curso de Letras e o cenário da formação inicial no Brasil. Nesse sentido, quando nos propusemos a realizar um estudo cujo *corpus* envolvia a formação inicial, apresentar as prescrições que regem esse ensino foi colocado como um tópico inevitável e essencial para o desenvolvimento da pesquisa. Além de uma explanação teórico-prescritiva dos documentos oficiais, apresentamos também um panorama da formação inicial no Brasil e o papel do Estágio Curricular Supervisionado enquanto primeira oportunidade de exercer a prática docente dentro das orientações para os cursos de Letras.

Definimos para esse momento três documentos principais que apresentam orientações para a formação dos futuros professores de Língua Portuguesa: as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (2001)¹⁰, cujo texto é mais amplo, de caráter nacional e destinado a todas as graduações em Letras e suas diferentes habilitações e idiomas; e os dois Projeto Pedagógico do Curso de Letras Vernáculas e Clássicas, desenvolvidos pelos professores do Departamento de Letras Português (DPTLET) da UEL e concentrado nos alunos da universidade, um construído em 2010 e outro recém finalizado que buscou atualizar a versão anterior. Evidentemente, o Projeto Pedagógico (PP) não partiu do nada, eles foram construídos baseados em documentos institucionais (sendo um deles as DCN), linhas teóricas específicas de cada disciplina e uma perspectiva de linguagem, bem como uma teórico-metodológica para disciplinas de Metodologia.

Pretendemos apresentar os pontos cruciais desses documentos para identificar aproximações entre eles e, na análise dos dados oriundos da Miniaula, identificar indícios prescritivos no agir videofilmado do participante, respondendo assim, nossas questões de pesquisa. Além disso, refletimos também sobre documentos recentes como o novo Projeto Pedagógico finalizado em 2017 e as

¹⁰ Doravante DCN.

discussões sobre a nova Base Nacional para a Formação de Professores, visto que ambos podem apresentar recursos não abordados por prescrições anteriores, e, podem soluções para as lacunas do curso de Letras Português da UEL. Nesse sentido, os documentos apresentados nesse capítulo constituem um viés abrangente da licenciatura que forma professores de Língua Portuguesa, apresentando o norte que graduações de Letras no Brasil devem seguir, e também um olhar restrito da UEL sobre a formação que oferece.

2.1. Contextualização da formação inicial de professores no Brasil e na UEL

Para compreender melhor o contexto que cerca a formação inicial em Letras na UEL, é preciso conhecer o panorama das licenciaturas no Brasil e o que é ser professor atualmente. Não é segredo nenhum que em tempos atuais as licenciaturas perderam espaço para outras graduações cuja concorrência é tão acirrada que o ingresso é quase uma missão impossível. Cursos como Direito e Medicina, por exemplo, são cada vez mais prestigiadas e buscadas nas universidades públicas e privadas, por outro lado, a formação de professores não chega nem perto da procura que esses cursos têm.

Em resultados apresentados pelo Censo do Ensino Superior¹¹, em 2017, o Brasil tinha um total de 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e outras 2.152 privadas, dentro desses ambientes o grau acadêmico predominante dos cursos de graduação era o bacharelado, enquanto a licenciatura ganhava mais espaço nos cursos à distância. Em números, a maioria dos ingressantes da educação superior (60,1%) optava pelo bacharelado, seguidos pelos cursos de licenciatura (20,1%) e de tecnólogos (19,1%).

Em relação ao perfil desses alunos, a grande maioria (70,6%) é do sexo feminino e cursava a licenciatura em uma IES privada, enquanto somente 37,9% estavam em instituições públicas como a UEL. De lá para cá algumas coisas mudaram, mas o cenário se manteve semelhante e cada vez mais IES ofertam licenciaturas na modalidade à distância, em especial de Pedagogia, que já em 2017 liderava dentre as licenciaturas como a mais prestigiada, com 44,7% dos

¹¹ O Censo da Educação Superior é o mais completo levantamento estatístico sobre as Instituições de Educação Superior (IES) brasileiras e sua oferta de cursos, seus resultados estão apresentados em um Press Kit disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/press-kit_censo_educacao_superior2017.pdf> Acesso em 23 de Dez de 2018.

matriculados. O curso de Letras (para professor de língua/literatura vernácula) ocupava a 6ª posição, com 5,0% das matrículas, ficando atrás de Educação Física, Matemática, História e Biologia.

Se o número de interessados na licenciatura não é tão alto quanto poderia, os possíveis motivos são a desvalorização da profissão e a crença de que docência é sacerdócio. Esse ponto é levantado, inclusive, no questionário que compõe o corpus dessa pesquisa, onde procuramos entender qual perspectiva da profissão os futuros professores têm, visto que a própria pesquisadora vem de uma época onde professores acreditavam que ensinar era um dom. Contudo, hoje sabemos que docência não é nada simplória, para Bueno (2007) definir o que é ser professor é uma tarefa extremamente difícil, visto que não pode ser reduzida a simples “domínio de uma matéria, talento, bom senso, intuição, experiência, bom nível cultural, etc.”. Por essas questões adotamos a perspectiva de ensino como trabalho, defendida pelo ISD¹², onde o professor é capaz de “transformar modos de pensar, de falar e de fazer, com ajuda de ferramentas semióticas” (SILVA; CORREA; CRISTOVÃO, 2015, p. 343 apud SCHNEUWLY, 2002, p. 23, *grifos nossos*).

Esse contexto de desprestígio pela docência é reforçado por questões políticas e éticas que envolvem a profissão, cada vez mais professores são tratados com descaso pelos governantes, vítimas de olhares sedentos por “erros” e carregados de cobranças que não fazem parte do *métier*. Não é a toa que a formação inicial não está em alta, o que a cerca é um ambiente turbulento, precário e por vezes até vigiado.

Ser professor no Brasil não é um sacerdócio, mas exige amor e perseverança com a profissão, sem isso, se é apenas alguém reproduzindo textos e números.

2.2. O Estágio Curricular Supervisionado como dispositivo de formação para futuros professores de língua portuguesa

A constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 são documentos legislativos nacionais que retomaram e contribuíram para as discussões acerca da formação de professores (BUENO, 2007). A LDB de 1996 é responsável pela busca da integração entre teoria e prática, premissa difundida tanto nos Projetos Pedagógicos (2010; 2017) do curso de Letras quanto nas propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) e no escopo da Base

¹² Ver tópico 2.2

Nacional para a Formação de Professores. Esse desejo pelo trabalho prático nas formações de professores do país motivou “pareceres posteriores à LDB de 1996 que instituíam o mínimo de 400 horas para a prática de ensino e 400 horas para o Estágio Supervisionado (Parecer CNE/CP nº 21/2001)” (BUENO, 2007, p. 15), que tornaram a prática de Estágio mais valorizada e levada a sério. Com esse parecer, o estágio deixa de ser uma atividade facultativa e torna-se uma condição para obtenção do título de licenciado. Em resumo, o Estágio passa a ser colocado como responsável por agregar conhecimentos reais sobre e na situação de trabalho ao futuro professor.

Com a legislação reforçando o papel do Estágio na formação inicial, as discussões sobre essa prática se multiplicam, com isso, Pimenta e Lima (2004), em um de seus estudos, identificaram quatro tipos de Estágio:

Quadro 2. Os tipos de Estágio

1	Estágio centrado na observação dos professores e imitação dos modelos: nesse modelo a realidade não pode ser alterada, o ensinado é a tradição, e como o nome diz, é reduzido à repetição das práticas modelos.
2	Estágio centrado nas técnicas: esse modelo pretende ensinar ao estagiário as técnicas para ministrar uma aula, como se fosse um passo a passo metodológico e universal, passível de ser aplicado em qualquer sala de aula.
3	Estágio centrado na crítica a tudo que a escola tem: é motivado pelas críticas ao modelo anterior, no entanto, é um modelo que focaliza somente nas críticas à escola, professores regentes e corpo pedagógico. Sua centralização nas falhas da escola afasta-a ainda mais da academia e reforça estereótipos
4	Estágio centrado na pesquisa aliando teoria e prática: nesse modelo, o estágio é visto como pesquisa para o estagiário, como um campo onde ele coleta dados para analisar, verificar falhas, sugerir melhorias e etc.

Fonte: A autora, com base em Pimenta e Lima (2004).

Encaixar a realidade em uma classificação pré-estabelecida é sempre problemático, por isso, quando pensamos nessa classificação exposta no quadro 2 e na realidade do Estágio no curso Letras da UEL, o que podemos fazer é destacar aproximações e afastamentos. Na prática, o Estágio do curso de Letras possui também uma fase de Observação, porém, ela tem uma sequência que não está pautada na reprodução do exemplo, nesse mesmo sentido, esse estágio diferencia-se de um modelo técnico quando considera indispensável conhecer o contexto

sócio-histórico e cultural que envolve os alunos, mas aproxima-se ao abordar modelos didáticos como a “Sequência Didática”. Na UEL, embora a proposta seja de que o estagiário construa uma parceria com professora regente, aberto à suas contribuições, ainda é comum que as escolas de Londrina (PR) tenham receio de aceitar estagiários por se sentirem “vigiados e julgados.”¹³

Há também um pouco da perspectiva crítica nos relatórios finais do Estágio em Letras na UEL, onde é pedido que o estagiário apresente um texto com as reflexões sobre o período de Estágio, nesse caso, porém, é solicitado que o professor em formação inicial faça uma autoavaliação de si mesmo enquanto profissional da educação, incluindo-se no processo.

Segundo Bueno (2007), esses quatro tipos podem coexistir e o que faz com que eles variem, ou até mesmo novos modelos surgirem, são as normas da universidade e a perspectiva que o professor supervisor tem sobre Estágio e as práticas relacionadas a ele. Assim como Bueno (2007), não encontramos nada significativo nos documentos prescritivos nacionais sobre a prática de Estágio e a relação entre ele e a escola, no entanto, acreditamos que a proposta da Residência Pedagógica da Base Nacional de Formação de Professores trará material mais claro e completo sobre essa fase que compõem as licenciaturas e o curso de Pedagogia.

2.3. Prescrições oficiais 1 - Diretrizes curriculares para o curso de letras: o documento que embasa os projetos pedagógicos no Brasil

Os cursos de graduação em Letras no Brasil são - ou deveriam ser - orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras, um documento Federal prescritivo que dá base para a construção de Projetos Pedagógicos singulares das universidades espalhadas pelo país. A DCN de Letras foi aprovada em 2001 e conta também com prescrições para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Além disso, esse documento abarca as diversas modalidades dos cursos de Letras, bem como as diferentes línguas que cada um focaliza.

As prescrições dessas Diretrizes estão presentes tanto no PP (UEL, 2010) encerrado em 2017 quanto na versão reformulado do documento que passou a vigorar em 2018. Mesmo tendo sido publicada há 17 anos, em um contexto histórico

¹³ Informação pautada nos comentários dos estagiários durante conversa nas reuniões formativas junto à PEFI.

distante, o propósito do documento de considerar “os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (BRASIL, 2001, p. 29), é atemporal.

Ao tratar do curso de Letras, tais Diretrizes apregoam que “o objetivo é de formar profissionais interculturalmente competentes e capazes de lidar, criticamente, com as mais diversas manifestações de linguagem, sempre cientes e respeitando o papel do outro” (BRASIL, 2001, p. 30, *grifos nossos*). É preciso que esse futuro profissional de Letras, podendo ser licenciado ou bacharel, compreenda “sua formação profissional como processo contínuo, autônomo permanente” (BRASIL, 2001, p.30). Assim, quando falamos em formação inicial, pensamos no início de uma jornada permanente, carregada de novas experiências e conhecimentos inéditos.

Para a construção desse perfil do formando ideal, as Diretrizes entendem que a pesquisa e a extensão devem contribuir efetivamente – objetivo almejado por nossa pesquisa ao aproximar estágio e pós-graduação.

Embasadas pelas DCE de Letras, definimos Projeto Pedagógico nessa como um documento que estrutura, organiza e define as atividades curriculares que compõem uma graduação. Assim, considerando que currículo é “todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso” (p. 29), incluímos também o conceito de “atividade acadêmica curricular” apresentado pela DCN:

[...] atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais. (BRASIL, 2001, p. 29)

Esse conceito é importante para destacarmos as atividades exercidas pelos sujeitos participantes em nossa pesquisa, pois as reuniões formativas, das quais participamos, não são parte de uma disciplina e sequer são exigidas no currículo antigo, entretanto, por escolha pessoal da professora formadora (PF) elas ocorrem graças ao engajamento dos sujeitos em formação que procuram adquirir competências e habilidades necessárias para o exercício da docência, como mostraremos em momento oportuno.

2.3.1 Perspectivas futuras para a formação docente: contribuições da Base Nacional Comum para Formação de Professores

Em meio a um contexto político de transição de governos, propostas de reforma na educação sempre aparecem tentando “corrigir” as falhas no sistema educacional brasileiro, com elas, novos documentos prescritivos surgem para o professor e para os alunos do país. A grande novidade dos últimos anos foi a Base Nacional Comum Curricular (2017) cuja proposta é reformular a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (Ciclos I e II), esse documento ganhará sequência em breve com sua versão para o Ensino Médio e, no final de 2018, sabemos que o MEC apresentou também a primeira versão da Base Nacional Comum para Formação de Professores, abrangendo assim o ensino superior. Esse documento voltado para a formação de professores ainda está em construção, com apenas a primeira versão finalizada, mas já apresenta algumas informações e alterações inovadoras.

Essa “base” para a formação de professores é baseada em três eixos norteadores da formação inicial e continuada dos docentes: conhecimento, prática e engajamento. Coincidentemente, esses eixos são os mesmos que a PFE preconizava nas reuniões de Estágio que participamos em um primeiro momento da pesquisa (cujo processo acabou sendo interrompido no meio). O Estágio em sua versão do PP de 2010 ainda precisa (e muito) engajamento dos professores supervisores e dos estagiários/alunos-futuros professores, pois não existe nesse contexto a obrigatoriedade de uma disciplina presencial tal como a PFE fazia, onde diagnosticava as lacunas do *métier* e apresentava materiais e conhecimentos necessários para o desenvolvimento profissional de seus orientandos.

Em artigo¹⁴ comunicado pela Assessoria de Comunicação Social, o MEC informa que existem três dimensões que orientam o agir do professor, dentro cada eixo estão as competências que o professor deverá possuir:

1. “No **eixo do conhecimento**, o professor deverá dominar os conteúdos e saber como ensiná-los, demonstrar conhecimento sobre os alunos e seus processos de aprendizagem, reconhecer os diferentes contextos e conhecer a governança e a estrutura dos sistemas educacionais”;

¹⁴ Todas as informações sobre a Base Nacional da Formação de Professores foram retiradas do Portal do Ministério da Educação.

2. “No **eixo da prática**, o professor deve planejar as ações de ensino que resultem na aprendizagem efetiva, saber criar e gerir ambientes de aprendizagem, ter plenas condições de avaliar a aprendizagem e o ensino, e conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades previstas no currículo”;

3. “No **eixo do engajamento** é necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender. Também deve participar da construção do projeto pedagógico da escola e da construção de valores democráticos. Além de ser engajado com colegas, famílias e toda a comunidade escolar.”

É nítido que em relação a tais eixos, a Base apresenta somente aquilo que já se espera de um professor, no entanto, não podemos deixar de destacar que o sujeito participante dessa pesquisa realizou um Estágio pautado nesses eixos como talvez outros estagiários não tenham tido a oportunidade. A supervisora do nosso sujeito/participante sempre preconizou o domínio dos conteúdos básico de Língua Portuguesa, o treinamento e o aperfeiçoamento da prática docente e o engajamento, sempre necessário para que o resto ocorresse. Sem o interesse pelo desenvolvimento, não haveria como ter formação, e de fato, foi o que (infelizmente) aconteceu e as reuniões foram interrompidas por alta de público e desânimo da PFE. Esse cenário de desistência perante um crescimento profissional é alarmente, precisamos exaltar a professora que tenta criar práticas formativas diferentes, próximas e promissoras a seus alunos na mesma proporção que questionamos que tipo de professores serão formados pela UEL: se diante da não obrigatoriedade, o futuro professor não se engaja, quem garante que o fará somente porque a Base prescreve? Comprometimento com o desenvolvimento não é um ponto fácil de fiscalizar.

Com a proposta de tornar a formação de professores mais prática, e não excessivamente teórica e sem diálogos didáticos como seria atualmente, a secretária de Educação Básica do MEC, Kátia Smole, acredita que ao debater a carreira e o papel do professor, levanta-se “a discussão da carreira docente pelo viés da formação e [com isso] esperamos que seja uma valorização, inclusive, social do papel do professor”, para Smole, essa discussão tem de ser processual pois é preciso mudar como o professor é visto, nas palavras da secretária: “é preciso que

seja bom ser professor” (trechos retirados de entrevista dada à TV MEC), já que os dados atuais indicam a baixa procura pela licenciatura.

O modo de efetivar esse discurso de busca pela valorização do professor na Base é por meio de algumas mudanças na formação inicial, conforme o quadro 3 explica:

Quadro 3. Principais propostas inovadoras da BNFP

1. Criação do Instituto Nacional de Formação de Professores para centralizar as ações de criação de cursos, formulação de políticas, avaliação e monitoramento;
2. Substituição do Estágio pela Residência Pedagógica (em termos de horas práticas de exercício da docência) desde o primeiro semestre do curso;
3. Aplicação anual do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) para as licenciaturas, sendo obrigatório para que o estudante possa dar aulas depois de formado;
4. Criação de um estágio probatório para professores novatos , sob a mentoria paga de professores mais experientes;
5. Redefinição da formação continuada no âmbito das secretarias estaduais e municipais, criando quatro níveis de proficiência ;
6. Instituição de avaliações ao longo da carreira docente;
7. Atualização das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura e de pedagogia pelo CNE. No caso da pedagogia, a proposta é de dividir os quatro anos em três etapas distintas de formação.

Fonte: A autora, com base em artigo das jornalistas Moreno e Foreque.¹⁵

Os sujeitos que participaram dessa pesquisa não irão vivenciar no curso de Letras a implementação dessas prescrições, no entanto, elas apresentam algumas mudanças que podem preencher as falhas que os currículos de Letras eventualmente apresentam. Acreditamos que as avaliações focadas no aperfeiçoamento docente no decorrer da formação permitirão maior segurança ao professor recém-formado. Hoje, a formação inicial enfrenta sérios problemas, além da desvalorização externa da profissão, dentro da universidade esse discurso também é recorrente. Assim como esse novo documento, nossa pesquisa pretende

¹⁵ Artigo jornalístico disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml>> Acesso em 12 de Fev de 2019.

contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, principalmente através da segurança de si no exercício da função docente.

Notamos que a Base Nacional da Formação de professores virá com a proposta de avaliação constante, valorização da imagem do professor, incentivo ao domínio teórico e didático do conhecimento e apoio a prática constante da docência, e todos esses tópicos podem ser aliados a concepção de ensino como trabalho e as propostas da Clínica da Atividade, onde ressaltamos o caráter profissional da docência e o desenvolvimento profissional pelos instrumentos de Autoconfrontação, Instrução ao sócia, entre outros.

2.4. Prescrições oficiais 2 - A formação inicial na UEL: o projeto pedagógico encerrado em 2017 e a necessidade de retomar um passado ainda atual.

O Projeto Pedagógico aprovado Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão em 2009 esteve vigente de 2010 até 2017, ele foi publicado na Resolução CEPE/CA Nº 0274/2009 e ainda é válido para as turmas do terceiro e quarto ano do curso de Letras Português da UEL, ou seja, terá vigência para uma turma somente até 2019. Trata-se de um documento que foi desenvolvido pelo corpo docente do DEPLET e atualmente está disposto apenas de modo fragmentado. As orientações desse PP estão apresentadas por meio de resoluções disponíveis *online* no *site* desse Departamento¹⁶, junto às informações sobre a grade, organização curricular e ementa das disciplinas do curso. Em relação ao Estágio, as orientações são semelhantes às apresentadas no novo PP, já que estão pautadas no regulamento de estágios (obrigatórios ou não) da universidade.

A necessidade de abordar um PP que não está mais em vigor vem da escolha dos participantes que compõem essa pesquisa. Esse estudo trabalha em parceria com graduandos do terceiro ano do Curso de Letras Português que estão dentro da organização curricular determinada pelo PP antigo, ou seja, a prática docente que forma esses sujeitos não representa mais o curso de Letras Português da UEL, no entanto, é preciso abordá-la para conhecer as prescrições que regem o *métier* de nosso participante protagonista e do coletivo no qual faz parte.

As diretrizes estabelecidas pelo PP de 2010 determinam que o curso de Letras Português deva possibilitar uma formação “voltada para o domínio linguístico-

¹⁶ Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/let/>> Acesso em 05 de Set de 2018.

discursivo, pragmático-cultural e literário, com capacidade de reflexão crítica sobre as teorias de ensino-aprendizagem e sobre o papel da Língua Portuguesa na sociedade” (Art 2º, cap. I), isto é, o objetivo do curso é formar profissionais para atuar em diversas áreas e níveis educacionais com competências suficientes para unirem teoria e prática de modo crítico e reflexivo.

O sistema acadêmico do curso até 2017 era seriado anual, mas permitia atividades acadêmicas semestrais, bimestrais e também distribuição por módulos. Tais atividades estavam divididas obrigatórias e complementares, sendo elas: monitoria acadêmica; projetos de pesquisa, extensão e ensino; cursos de extensão; eventos; disciplinas (especiais, optativas e eletivas) e estágios. Esse currículo permitiria também que o aluno optasse pela modalidade bacharelado ou licenciatura ao final do 1º ano de curso.

Nesse documento há também um destaque para criticidade e reflexividade do profissional de Letras, onde é evidenciada a expectativa para o perfil do concluinte. Espera-se que o professor em formação pela UEL tenha habilidades investigativas frente ao seu objeto de estudo e possua práticas educacionais comprometidas com a ética e a mobilização de recursos didático-pedagógicos para uma prática democrática de educação.

O novo PP caminha junto ao antigo nesse sentido, uma vez que representa um norte para os docentes do curso de Letras Português e busca implementar duas articulações: primeiro, entre teoria e prática; segundo, entre a formação e a realidade da educação básica. O texto deste PP indica que “a busca por uma melhoria na educação começa numa sólida formação de professores.” (p. 10), conferindo grande responsabilidade à formação inicial, além de reforçar nossa perspectiva de que formação inicial e ensino básico precisam estar em diálogo para que a educação atinja os níveis desenvolvimentais desejados. Defendemos que a reformulação do Projeto Pedagógico trará benefícios para o curso e preencherá algumas lagunas (queixa recorrente dos alunos) relacionadas ao mesmo. Destacamos alguns pontos que não eram abordados no antigo PP e que foram inclusos na nova versão do documento:

- Maior preocupação com atividades ligadas à pesquisa e à extensão: a visão sobre horas de ACC¹⁷ foi reformulada e agora as atividades extras fazem parte da chamada de *Formação Livre Complementar*, que abrange também atividades culturais;
- Inclusão da disciplina de *Educação Inclusiva*, um salto para além da disciplina de *Libras* incorporada no antigo currículo;
- Inclusão da disciplina de *Multiletramentos, Linguagens e Mídias*, extremamente necessária em um currículo que estava desatualizado em termos de informática e *internet*;
- Ampliação da disciplina de Metodologia de Ensino para quatro, e não dois anos da graduação como o PP anterior determinava¹⁸;
- Obrigatoriedade da produção científica vinculada à educação básica.

Tais tópicos foram destacados por estarem relacionados à docência, há uma diversidade de outros pontos em que o novo PP apresenta contribuições em vistas do antigo PP, entretanto, acreditamos que nosso objetivo é destacar sempre o agir docente, por se tratar de uma licenciatura. Os pontos expostos aqui são essenciais na construção do *métier* do professor em formação inicial e refletirão no ensino nacional quando colocados em prática.

2.4.1. O Estágio no curso de Letras Português da UEL.

Os documentos que orientaram e orientam o curso de Letras Português defendem que a preparação desse sujeito em formação inicial deve ser voltada para a ação em escola, ou seja, para o exercício do *métier* docente em um contexto de realidade escolar. Sendo assim, não há preparação mais ligada ao curso para esse contexto do que o Estágio Curricular Obrigatório. Tal qual o próprio PP (2017) vigente afirma, entre as diversas formas de inserção do professor na escola (Programa de Iniciação Científica, Programa de Iniciação à Docência, participação de projetos de extensão e pesquisa), o Estágio “figura como a mais relevante para a formação docente, sendo exigida sua realização para que se confira ao estudante a

¹⁷ Atividade Acadêmica Complementar

¹⁸ É importante destacar que o novo PP prevê que em um dos semestres da disciplina de Metodologia e Ensino, o “tema” abordado são os documentos oficiais prescritivos. Possivelmente, a Base Nacional Comum Curricular será abordada nesse momento.

certificação do curso de licenciatura.” (UEL, 2017, p. 177). Embora tenhamos abordados dois PPs visando apresentar as contribuições da reformulação, quando se fala de ECO não existem divergências entre os documentos, pois ambos apresentam prescrições para o Estágio pautadas nas orientações da UEL e das DCN de Letras.

O Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Letras indica que os estágios devem oferecer aos estagiários a possibilidade de vivência de situações de ensino e de aprendizagem para que suas atitudes e habilidades sejam desenvolvidas, bem como a melhor aplicação dos conhecimentos recebidos durante sua formação seja feita.

Em relação à carga horária do Estágio Curricular Obrigatório, tanto o documento de 2017 reformulado quando o anterior apresentam as seguintes prescrições:

1. Devem ser cumpridas no Estágio Obrigatório “200 horas no 3º ano, destinadas ao Ensino Fundamental, e 200 horas no 4º ano, destinadas ao Ensino Médio, perfazendo um total de 400 horas de Estágio Supervisionado.” (p. 178);
2. “No mínimo 30% da carga horária de estágio deve ser cumprida em atividades de observação, participação e direção de aulas.” (p. 178);
3. “Constituem Campos de Estágio, as entidades de direito privado, os órgãos da administração pública, as instituições de ensino e/ou pesquisa, as próprias unidades da Universidade Estadual de Londrina, e a comunidade em geral, desde que apresentem as condições necessárias para sua realização” (p. 179);
4. O estágio em sala de aula é constituído por 10 horas de observação, 10 horas de participação/atividades junto ao professor regente e 20 horas de regência. As demais horas devem ser cumpridas na construção do relatório de estágio, nas reuniões de orientação junto à supervisora e demais atividades extraclasses envolvendo o estágio.

No capítulo X, Art. 12 do Regulamento, as atribuições dos estagiários, estão dispostas da seguinte maneira:

Quadro 4. Atribuições dos estagiários do curso de Letras Português.

I.	Frequentar as aulas da disciplina de estágio;
II.	Realizar todas as atividades previstas nas atividades acadêmicas;

III.	Registrar todas as atividades de estágio;
IV.	Entregar um documento final ao Supervisor em data fixada, contendo os seguintes aspectos: planos de aula, exercícios propostos, modelos de materiais didáticos utilizados, estratégias, avaliação crítica do trabalho realizado e observações gerais;
V.	Entregar ao Coordenador Geral de Estágios o Termo de Compromisso com as devidas assinaturas do aluno e do responsável pelo campo de estágio;
VI.	Informar-se, junto ao Professor Supervisor, de todas as atividades a serem desenvolvidas para o cumprimento integral do estágio;
VII.	Comprovar as atividades de observação, participação e direção de classe por meio de relatórios apresentados ao Professor Supervisor de Estágio;
VIII.	Apresentar o planejamento de conteúdo e das atividades didáticas, com antecedência, ao Professor Supervisor de Estágio, para análise e acompanhamento;
IX.	Ministrar, individualmente, ao menos 2 (duas) aulas na presença do Supervisor de Estágio em cada atividade acadêmica

Fonte: A autora, com base em UEL (2017, p. 181)

Por fim, o documento também prevê as atribuições da supervisora do estagiário, dentre elas destacamos a mais ampla e relevante: ministrar a disciplina¹⁹ de Estágio, orientando, acompanhando, discutindo sobre o desempenho e avaliando o estagiário. O papel do professor formador na fase de Estágio pode ser impactante na concepção de *métier* docente que o estagiário está construindo.

¹⁹ Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Teoria, Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental: Orientação e Prática, Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: Teoria e Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Médio: Orientação e Prática.

SEÇÃO III

REFERENCIAL TEÓRICO: APRESENTAÇÃO DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS DA PESQUISA

Assumimos a tese postulada por Bronckart (2006) a qual adere totalmente ao esquema de base da psicologia genética-interacionista-social vigotskiana que defende o papel dos instrumentos moldados pelos usos sociais no desenvolvimento humano. Com base nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo proposto por Bronckart (2006), para entender o papel decisivo das significações sociossemióticas na construção do pensamento “é primordial a análise efetiva dos processos por meio dos quais se dá a apropriação, o que implica duas unidades de análise claramente delimitadas: uma da ordem da ação, a outra da ordem das estruturas práticas de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 66). Esse postulado nos conduz à interpretação dessas duas unidades de análise como:

- a) da ação (significante, porque é mobilizadora de representações²⁰ conscientes e ativas do agente);
- b) do discurso.

Neste capítulo, apresentamos uma reflexão sintética baseada na interpretação da ação humana percebida a partir de dois pontos de vista imbricados: o primeiro, sociológico, segundo o qual a ação dos agentes se dá no quadro das formações sociais, o que constitui a atividade coletiva no contexto de uma formação social; o segundo, do ponto de vista psicológico, segundo o qual a ação humana é atribuída às representações conscientes do agente, cujas intenções e motivos são determinados por fatores externos ao agente.

²⁰ Adotamos nessa pesquisa o conceito de "representações" defendido por Bronckart (1998) e apresentado por Fogaça (2010) como o modo que seres humanos, dotados de capacidade de conhecimento do mundo, vivem e conservam os traços de sua interação social. Segundo o autor, a "função de representação se realiza de uma forma específica e eficiente, por meio de unidades representativas delimitadas: imagens mentais, ideias, sentimentos, etc., que se organizam em um sistema de pensamento (ou sistema de operações mentais), o qual pode ser acessado de forma consciente." (FOGAÇA, 2010, p. 83)

A nossa intenção é buscarmos suporte teórico e metodológico para compreender as representações do agente singular, cuja responsabilidade deve ser assumida por ele no desenvolvimento da atividade solicitada para a pesquisa.

Nessa perspectiva, o presente capítulo está organizado da seguinte maneira: iniciamos nosso referencial teórico com a base que dá suporte a toda pesquisa, o ISD de Bronckart - e sua fonte, o que chamaremos de Sociointeracionismo, inspirado pelas reflexões de Vygotsk; em seguida discorreremos sobre as contribuições desse quadro epistemológico/metodológico ao campo do ensino, mais especificamente à formação inicial; e ao final, apresentamos as contribuições da Clínica da Atividade sobre o agir educacional na perspectiva do trabalho.

3.1. O socio-interacionismo e o Interacionismo socio discursivo

O pano de fundo epistemológico e metodológico dessa pesquisa está pautado nas reflexões de Vygotsky (1971:1999)²¹, que optamos em conceituar como *Sociointeracionismo* aliado ao Interacionismo sociodiscursivo²² de Bronckart (década de 1980). Aqui, as contribuições desses autores no campo da Psicologia e da Linguística Aplicada não estão reduzidas à concepção de língua e linguagem, acrescentamos e evidenciamos o papel central da linguagem (e da semiotização como um todo) no desenvolvimento humano e a relevância desse tópico na compreensão da formação de adultos.

Vygotsky defendia que a Psicologia deveria estar sustentada na epistemologia monista de Spinoza²³, nesse sentido, sua questão central seriam as condições evolutivas e históricas da emergência dos fenômenos físicos e psíquicos, e, “em particular, da emergência do pensamento consciente dos organismos humanos” (1999, p. 26). A isso está relacionada a preocupação do autor com a unificação do objeto da Psicologia, ou seja, os processos mentais psicológicos, ao modo pelos quais são interpretados. Em síntese, se o ser humano exibe uma atividade corporal e ao mesmo tempo uma atividade mental, é preciso dar conta dos dois aspectos, ressaltando o papel da consciência nesse contexto. Esse conceito de

²¹ *La signification historique de la crise en psychologie* de Lev Vygostsky, é apontado como o texto-fundador do trabalho desse autor, sendo o precursor dos estudos sociointeracionistas.

²² Doravante ISD.

²³ A psicologia monista de Spinoza defende que a natureza ou universo são substâncias únicas chamadas de matéria homogênea, nesse cerne, o físico e o psíquico seriam, das diversas propriedades dessa substância material, as únicas atividades sensíveis à inteligência humana. Essa inteligência, por sua vez só poderia apreender a matéria sob uma forma parcial e descontínua dos fenômenos físicos e psíquicos devido à sua propriedade limitada. (BRONCKART, 1999. p. 25-26)

mente corporificada leva em conta a perspectiva de que o corpo físico e a mente são um único complexo e devem, portanto, ser estudados em conjunto.

Bronckart (1999) defende que para entender os ideais de Vygotsky, é preciso admitir primeiro que:

O processo de evolução das espécies dotou o homem de capacidades comportamentais particulares, permitindo-lhe criar instrumentos mediadores de sua relação com o meio, organizar uma cooperação no trabalho que dá origem às formações sociais e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. (BRONCKART, 1999, p. 27)

É necessário reconhecer também que a reapropriação das propriedades instrumentais e discursivas (portanto, semióticas) do contexto socio-histórico, é uma condição que faz emergir capacidades de autorreflexão do indivíduo, o que o leva a uma reestruturação do funcionamento psicológico (BRONCKART, 1999, p. 27). A isso, é nomeado *desenvolvimento*.

Se a linguagem tem papel central nesse, estudo e, como ressaltamos, toda ação de linguagem possui duas bases, uma fisiológica (ou biológica) e outra psicológica, essa ação exige o empréstimo de um gênero no *arquitexto* para que por meio dele se concretize e materialize na unidade comunicativa que é o texto empírico, principal objeto de análise para identificação de “índices desenvolvimentais” (BRONCKART, 1999) ou, em nosso caso, das representações do PEFI.

Assim, é por meio da linguagem que o sujeito representa os “mundos formais” (HABERMAS, 1987). O chamado “salto paradigmático” (PINTO, 1995) de Habermas inaugura essas reflexões, pois consiste em um abandono do *paradigma da consciência*, caracterizado pelo individualismo e pela ideia do pensador solitário que busca entender o mundo que o cerca, para adoção de uma proposta de *paradigma da comunicação*, considerando que:

[...] não é a relação de um sujeito solitário com algo no mundo objetivo que pode ser representado e manipulado, mas a relação intersubjetiva, que sujeitos que falam e atuam assumem quando buscam o entendimento entre si, sobre algo. Ao fazer isto, os atores comunicativos movem-se por meio de uma linguagem natural, valendo-se de interpretações culturalmente transmitidas e referem-se a algo simultaneamente em um mundo objetivo, em seu mundo social comum e em seu próprio mundo subjetivo (HABERMAS, 1987, p. 392).

Há, portanto, um abandono da compreensão egocêntrica do mundo, de modo que os mundos formais estão divididos dentro de **situações de linguagem externa e interna** e podem ser compreendidos como um conjunto de representações sociais

que podem ser objetos de uma descrição. Em relação às situações de linguagem, as externas são representações feitas a partir da descrição que uma comunidade poderia fazer ao observar determinada situação, enquanto as internas seriam representações pessoais sobre os mundos formais²⁴ conforme o agente as internalizou.

Embora as ações internalizadas influam efetivamente na produção do texto, devem servir apenas como uma base de orientação para o pesquisador que as analisa, assim como as informações advindas da situação de ação externa permite apenas a formulação de hipóteses sobre a ação do agente (BRONCKART, 1999).

Como o texto empírico é a principal base para a identificação de índices desenvolvimentais no processo de formação do sujeito, destacamos as duas acepções de Vygotsky sobre “desenvolvimento”. A primeira delas coloca como um processo que não é interrompido pois é contínuo de automovimento (BRONCKART, 2013, p. 88), e a segunda descrevia-o como um processo que resulta da interação de “conflitos entre os recursos psicológicos já disponíveis de um aprendiz e os recursos novos que lhe são propostos por seu meio cultural” (BRONCKART, 2013, p. 88). Essas acepções norteiam nosso pensamento na pesquisa ao passo que concordamos que desenvolvimento é um processo ligado à “continuidade e ruptura, simultaneamente”. (BRONCKART, 2013, p. 89)

Entretanto, mesmo considerando esse e demais postulados de Vygotsky acerca do processo desenvolvimental físico e psíquico humano, Bronckart (1999) indica que a Psicologia ainda precisaria “sair de si mesma” para levar em conta “as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas” (1999, p. 30-31). E é justamente esse o projeto do Interacionismo sociodiscursivo²⁵ defendido pelo autor em suas pesquisas.

A perspectiva teórico-metodológica do conceito ultrapassa os limites das questões referentes à didática das línguas, uma vez que objetiva compreender o desenvolvimento epistemológico e praxiológico dos seres humanos em sua relação com a linguagem em situações de uso. Considerando assim que o ISD tem suas raízes na Filosofia, Psicologia, Linguística, etc., as contribuições dessas áreas enriquecem e expandem o conceito ao passo que:

²⁴ Os três mundos formais de Habermas são: mundo objetivo, mundo social e mundo subjetivo. (IAROSZINSKI, 2000, p. 30)

²⁵ Os princípios básicos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD) estão reunidos em um *Manifeste* (cf. Bronckart, Clémence, Schneuwy e Schurmans, 1996).

No desenvolvimento da tese partilhada por Saussure e Vygotsky, segundo a qual os signos languageiros fundam a constituição do pensamento o pensamento consciente humano, o ISD visa demonstrar que as práticas languageiras situadas são os instrumentos principais no *desenvolvimento humano*. (BRONCKART, 2006, p. 10)

Em outras palavras, as práticas de linguagem situadas ocupam papel central na *Ciência do Humano* justamente por estarem estritamente ligadas à consciência e ao desenvolvimento desses sujeitos, cabendo, portanto, à interdisciplinaridade a incumbência de compreender o processo que envolve as capacidades cognitivas e o seu uso semiótico.

Inspirado nas premissas do Interacionismo Social, Bronckart (2006) postula que o agir humano apresenta duas dimensões e, portanto, dois focos de análise indissociáveis: a dimensão social e discursiva. Assim, baseando-se na teoria do agir comunicativo de Habermas (1997), Bronckart (2006) defende que os seres humanos dispõem de duas categorias de agir: o agir praxiológico e o agir comunicativo.

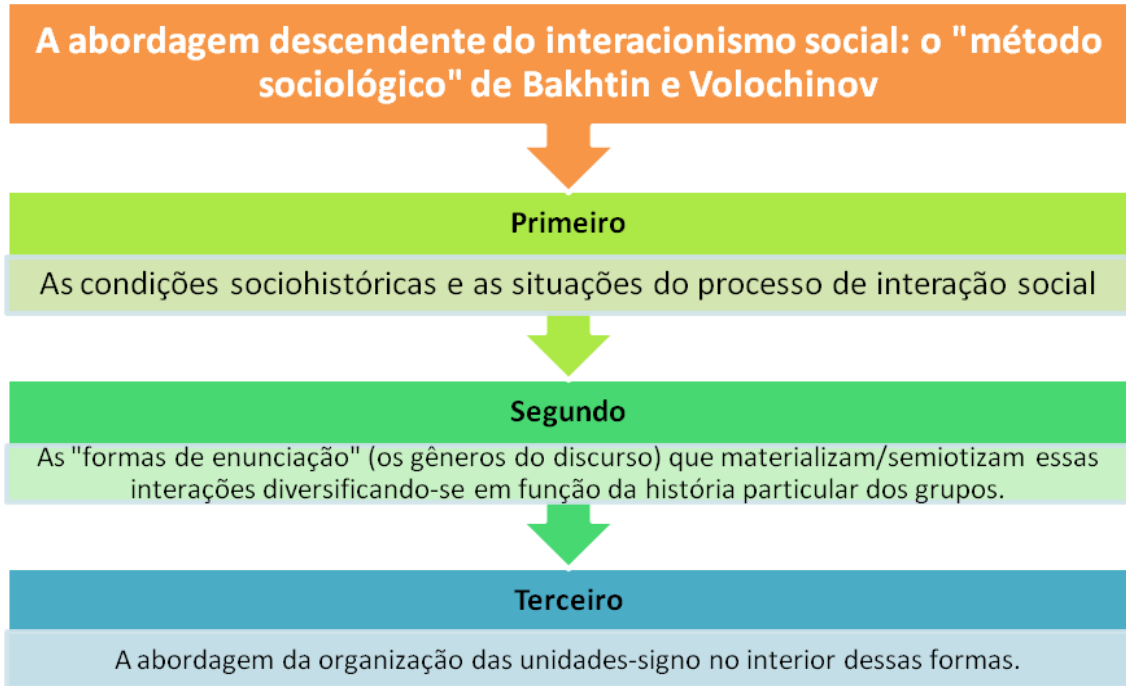
Devido ao grande número de termos relacionados ao agir humano encontrado em diferentes correntes de pensamento, Bronckart (2008; 2006) propõe as seguintes definições: o termo “agir” é empregado genericamente para se referir a “qualquer comportamento ativo de um organismo” (BRONCKART, 2006, p. 137). O termo agir praxiológico é utilizado para se referir às atividades humanas gerais e é apreendido sob os ângulos das atividades coletivas. O termo “ação” é utilizado para se referir às relações com indivíduos singulares. Enquanto que o termo “agir de linguagem” refere-se ao agir languageiro, sendo, portanto, um agir restrito ao ser humano, que regulamenta e organiza as atividades gerais.

Quanto ao agir praxiológico, Bronckart (2006) não acredita que sua compreensão seja possível apenas na observação das condutas humanas, sendo fundamental a análise dos textos produzidos do decorrer do agir. O agir de linguagem ou agir comunicativo se materializa por meio de textos e estes por sua vez, organizam-se em diferentes gêneros textuais disponíveis a cada situação de ação de linguagem.

A noção de gêneros textuais sustentada pela corrente teórica do ISD baseia-se na definição de gêneros discursivos de Bakhtin (1979/1992), segundo a qual, diferentes tipos de enunciados foram produzidos ao longo do tempo, materializados

nas “esferas da atividade humana”²⁶. São enunciados concretos que, influenciados por fatores diversos constituídos nas categorias de abordagem descendente (Figura 2), se caracterizam por certa estabilidade em sua forma, conteúdo temático e estilo.

Figura 2. O método descendente



Fonte: A autora, com base em Nascimento (2018).

Em síntese, essa abordagem parte de fora para dentro, considera primeiramente o contexto para caminhar rumo às formas de enunciação do texto e finalizar na organização das unidades no interior desses textos. Bronckart (1999) propõe um modelo de análise de textos que considera essa abordagem pois parte do contexto sócio-histórico mais amplo das ações de linguagem, passando aos textos e às análises de sua arquitetura interna.

Nesse modelo, primeiramente realiza-se o levantamento do contexto de produção do texto, ou seja, das suas condições de produção, que envolve o momento sócio-histórico mais amplo em que o texto foi produzido, o emissor e o receptor do texto, seus papéis sociais, os objetivos de comunicação, o suporte de veiculação do texto e etc. (MACHADO;BRONCKART, 2004), que formam o nível enunciativo. Em seguida, no nível organizacional, faz-se a identificação do plano global do texto, ou seja, da organização do conteúdo temático do texto, a análise

²⁶ “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam/emergem dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (BAHKTIN, 1997. p. 279).

dos tipos de discurso, que está relacionado aos mundos (ordinário e discursivo) representados pelo agente produtor (HABERMAS, 1987) e das sequências que se referem à organização sequencial ou linear do conteúdo temático no texto, sendo elas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal.

No nível enunciativo as análises voltam-se à verificação dos mecanismos de responsabilização enunciativa, englobando as marcas de pessoa, marcas de inserção de vozes, ocorrência ou não de modalizadores do enunciado.

No nível semântico as análises são realizadas com base em uma semiologia/semântica do agir, nesse nível os resultados das análises dos demais níveis são reinterpretados considerando conceitos de uma semiologia do agir (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Figura 3. Os níveis da análise de textos do ISD.



Fonte: A autora, com base em Silva (2014).

Nesse sentido, os procedimentos para a análise de texto englobam nível organizacional, nível enunciativo e o nível semântico de modo correlacionado, como a figura 3 ilustrou.

O interesse em investigar o agir humano em diferentes situações de trabalho levou estudiosos do ISD a buscarem apoio teórico e metodológico em outras vertentes teóricas, como a ciência do trabalho; a ergonomia da atividade (AMIGUES, 2004; SAUJAT, 2004) e a psicologia do trabalho (CLOT, 2006; FAITA, 2004) de origem francesa. Dessas correntes, o ISD tem adaptado dispositivos de análise das práticas provenientes das ciências do trabalho. Nesse quadro metodológico, o ISD

tem se debruçado sobre a análise da atividade em diferentes situações de trabalho aplicando um modelo detalhado dos componentes linguísticos da organização interna dos textos (BRONCKART, 2004) por meio de níveis, como a Figura 3 esclareceu.

3.1.1. O ISD e o agir educacional na perspectiva do trabalho

A contribuição dos conceitos difundidos pelo ISD nos estudos acerca da linguagem é nítida, principalmente no que diz respeito a processos de mediação e seus efeitos sobre o desenvolvimento de alunos e professores em formação, trazendo um instrumental teórico e metodológico pelos quais os profissionais da educação buscam operar transformações em seu *métier* e no dos alunos. O modelo de análise de textos que os guia na análise e descrição dos textos produzidos em diferentes situações de trabalho educacionais é um exemplo que também adotamos nessa pesquisa. Esse modelo prevê uma análise de textos prescritivos produzidos por diferentes instâncias, textos de instruções de professores (antes da realização das tarefas), textos produzidos em situação de trabalho, textos produzidos pelos próprios professores, textos produzidos por observadores do trabalho dos professores (alunos ou estagiários) (MACHADO, 2004, p. 21) e textos emergentes da problemática da transposição didática e construção do saber escolar (NASCIMENTO; GONÇAVES, 2018, p.1-2). Em nosso caso, os textos que permeiam o agir do participante dessa pesquisa e futuro professor de Língua Portuguesa são textos prescritivos como as Diretrizes para os cursos de Letras e o Projeto Pedagógico de seu curso, textos emergentes da autoconfrontação simples e textos produzidos por mim, enquanto pesquisadora e observadora diante de um objeto de análise, acerca do meu desempenho como pesquisadora e mediadora na entrevista de Autoconfrontação simples.

A corrente teórico-metodológica interacionista a qual nos referimos está focada na atividade docente das ações que se realizam nos polos externo e interno. No polo externo, os recursos estão voltados para a organização da progressão curricular e elaboração de instrumentos de trabalho, enquanto no polo interno, que é o nosso foco, os recursos estão presentes nos gestos pelos quais o professor materializa as interações na sala de aula, como os gestos didáticos fundadores.

Nessa perspectiva, tendo como foco o trabalho de um futuro profissional da educação, nos afastamos da ideia de *sacerdócio* e adotamos a perspectiva de ensino e de atividade do professor como trabalho, com a finalidade de buscar indícios que nos ajudem a compreender e apontar quais aspectos e elementos mediadores articulados à formação inicial tem impactado na emergência e desenvolvimento de capacidades docentes (STUTZ, 2012) do aluno professor em formação inicial. No percurso da investigação, adaptamos dispositivos de análise das práticas para confrontar um aprendiz da profissão a uma situação real de trabalho em que um objeto de ensino por ele selecionado sofre um processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1985).

Em nossa investigação, o objeto a interpretar é designado pelo ISD como “agir-referente”, que se refere ao nível ontológico, global e genérico da atividade, considerando a situação de produção linguageira no contexto em foco (BULEA BRONCKART, 2017, P. 156). Conforme postula a autora, o agir-referente é considerado como o conjunto de condutas individuais que são mediatizadas pela atividade de trabalho coletiva.

Em nossa pesquisa, esse agir-referente é o dado primeiro das observações, o dado que é construído a partir das interpretações que emergem do curso de Letras Português da UEL. O que é prioritário para nossa investigação é o produto da interpretação do agir-referente, ele nos dará indícios da “morfogênese da ação”, processo que designa a geração das formas interpretativas e o movimento no qual elas ocorrem e que, ao lado das prescrições e dos documentos institucionais, constituem os lugares da morfogênese da ação de nosso sujeito de pesquisa. As configurações assumidas pelas produções linguageiras desse sujeito nos permitem o acesso à maneira pela qual as representações ou conhecimentos são construídos por todos os sujeitos que compõem a pesquisa.

No agir-referente os termos “ator” e “agente” em sua dimensão interpretativa, são formas de agentividade: a primeira (ator) refere-se à instância que é a fonte do processo, tem caráter regulador e autônomo e implica as capacidades e recursos que o actante dispõe; a segunda (agente) apresenta a fonte do processo como dependente das decisões externas, e não são apresentadas como efetivamente implicadas no agir.

Vale ressaltar nesse momento a diferença entre “atividade” e “tarefa” relacionados ao trabalho docente, segundo Amigues (2004), atividade é tudo aquilo

que o trabalhador realiza de maneira cognitiva, não é, portanto, diretamente observável, mas pode ser inferida a partir da ação do sujeito. A tarefa, por outro lado, é aquilo que deve ser feito e por isso pode ser descrita com objetivos, meios, técnicas e etc. Assim, é esperado que o trabalhador, em nosso caso, o professor, receba da escola as orientações sobre a tarefa que deve realizar, para posteriormente interagir, criar e desenvolver a atividade (OLIVEIRA 2016) da melhor maneira possível. Clot (2006;2010;2010b), outro pesquisador das Ciências do trabalho, complementa que as atividades são as operações que mobilizam o trabalhador a atingir seu objetivo, enquanto a tarefa está ligada à intenção de realização de determinado trabalho. Desse modo, *trabalho real* “compreende tudo aquilo que o sujeito realiza e também o que ele poderia ter feito, as suas intenções não efetivadas, tudo aquilo que não ficou perceptível aos olhos” (OLIVEIRA, 2016, p. 96).

Nesse sentido, para existir um *trabalho real* a ser revelado, é preciso existir um *trabalho realizado*, e antes dele, *trabalho prescrito* para a profissão. Para Oliveira (2016), trabalho prescrito:

[...] diz respeito ao trabalho como ele é preestabelecido por vários textos produzidos pela instituição, direcionando as instruções, modelos, programas, dentre outros; por outro lado, o trabalho realizado é o que, de fato, o trabalhador faz, alinhando-se a partir da atividade observável (p. 97).

Aqui, incluímos também o *trabalho planejado*, construído com base nos textos que orientam o *métier*, ele é um planejamento que antecede o *trabalho realizado*, como uma receita, um modo de se preparar para a tarefa e a atividade a serem realizadas.

3.2 Os aportes da Clínica da Atividade

Para entender a Clínica da Atividade de Clot (2006;2010), é necessário retomar o conceito de Ergonomia e situar o início dessa caminhada, na França. Os franceses adotam uma psicologia do trabalho industrial clássica que não é tão forte quanto em outros países europeus, desse modo, enquanto “toda a tradição da psicologia industrial visava adaptar o homem ao trabalho, quer dizer, conformá-lo” (101-102), a ergonomia de Wisner²⁷ defende que é preciso adaptar o trabalho ao homem. Assim, a tradição ergonômica da qual estamos tratando objetiva a ação e a transformação, e para Clot (2006) ela é também clínica, visto que é um dispositivo

²⁷ Explicado segundo Clot

de transformação da situação, cujo modelo teórico está voltado para a saúde, procurando analisar a disfunção dos homens, e não da situação (p. 102).

Desse modo, reafirmamos que embora interligadas à Psicologia, as referências teóricas da CA não pertencem à psicanálise, na verdade, estão situadas em um arcabouço interdisciplinar que une filosofia à tradição bakhtiana e vygotskiana onde a “arquitetura teórica se organiza em torno do dialogismo e da história” (CLOT, 2002, p.01)²⁸. Como já dito, o precursor dessa disciplina foi o filósofo da psicologia do trabalho e pesquisador da área Yves Clot, seu interesse em “como” os trabalhadores sabem sobre seu trabalho e suas funções deu origem a Clínica da atividade como um “meio de mudar a psicologia do trabalho junto com os trabalhadores, e vice-versa [...]” (CLOT, 2006)²⁹. Para o autor, a necessidade desse conceito vem da preocupação com a saúde no ambiente de trabalho, daí o termo “clínica” fazendo referência a uma disciplina clínica/médica, cujo objeto é a saúde que se degrada em situações reais de trabalho quando a história do gênero profissional se encontra suspensa.

Criando a *clínica do trabalho*, o pesquisador buscou meio de os trabalhadores desenvolverem capacidades de agir sobre eles mesmos e sobre o campo profissional. A ideia está pautada no entendimento de que a psicologia do trabalho parte e retorna para a realidade, como um ciclo, pois “não há psicologia do trabalho sem transformação da situação de trabalho”, e a transformação, por sua vez, exige a tomada de consciência e de atitude de um trabalhador/agente, nesse caso, de um professor em formação inicial.

Dentre os instrumentos da Clínica da Atividade, utilizaremos o mais recomendado para essa situação, a Entrevista de Autoconfrontação Simples. O próprio Clot (2010) explica que a situação de autoconfrontação é aquela em que o sujeito/trabalhador é colocado diante do próprio trabalho para que comece a expor, oralmente, suas impressões e o que julga serem suas constantes. Nessa perspectiva o trabalhador vê seu próprio trabalho sendo executado por ele mesmo. Isto é, oferecemos a um professor em formação a oportunidade de estar diante de sua própria *performance* da docência, livre para se expor e posicionar sobre o que

²⁸ Todas as citações de Yves Clot datadas em 2002 fazem referência ao artigo “Clínica da Atividade e Repetição” publicado em 2002 *Cliniques Méditerranéenne*.

²⁹ Todas as citações de Yves Clot datada em 2006 nesse texto fazem referência à entrevista com o pesquisador realizada no XI Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), em 18/05/ 2006 e publicada em Cadernos de Psicologia Social do Trabalho, v. 9, n. 2. p. 99-107.

vê, quanto a nós, pesquisadores, cabe a missão de dar voz aos seus posicionamentos e refleti-los de acordo com os objetivos preestabelecidos.

A Clínica da atividade define ainda a Entrevista de Autoconfrontação Simples como “um dispositivo com o qual os trabalhadores reinterpretem a sua interpretação e desenvolvem a sua interpretação sobre o trabalho que fazem” (CLOT, 2006), ele fornece o mais interessante material para nós, pesquisadores. Graças às contribuições dessa prática, nessa pesquisa podemos possibilitar que os PEFI se preparem para o contexto de ensino que estão prestes a adentrar. É um modo de dar voz a esses profissionais, e contribuir com essa formação inicial de modo que, ainda que timidamente, nos aproximemos do tão sonhado cumprimento da responsabilidade social.

3.3. O conceito de Reflexividade dentro do Interacionismo Sociodiscursivo

Averiguar as representações do professor em formação inicial, especialmente em uma pesquisa onde há trabalho com o instrumento Entrevista de Autoconfrontação Simples, requer conhecimento da noção de professor reflexivo. O sujeito protagonista desse estudo confronta a si mesmo, com isso, espera-se dele um posicionamento ativo diante de suas falhas, lacunas e dificuldades, para verificar isso adotamos o conceito de *reflexividade* (Bronckart, 2005;2008), entendendo-a como uma etapa do processo de aprendizagem e desenvolvimento desse professor.

Citando Denardi (2009), Francescon (2019) exalta a importância da noção de *reflexividade* dentro do ISD “uma vez que, mesmo não sendo esse um conceito central da teoria, o ISD entende que a “linguagem propicia reflexão” e que “a reflexão ocorre por meio da linguagem””. (DENARDI, 2009, p. 82), isto é, sem a linguagem, o sujeito protagonista dessa pesquisa não teria a possibilidade de ressignificado sua atividade, tampouco tomar consciência e transformar sua ação humana rumo ao desenvolvimento.

A atividade reflexiva produzida na Entrevista de Autoconfrontação evidencia como o PEFI evoca suas capacidades docentes, reflete sobre seu agir e ressignifica suas práticas conforme veremos na seção V. Para entender esse conceito no ISD, Lanferdini revela que Bronckart (2005) menciona a palavra “*reflexividade*” quando:

[...] enfatiza o papel das relações entre uso da linguagem e o contexto de produção dos textos. [...] Ao adotar um modelo de gênero pertinente e

eficaz em uma situação de comunicação, o agente produtor de linguagem terá que realizar adaptações no modelo de gênero escolhido, considerando as características particulares do contexto de produção, para tanto ela mobilizará suas capacidades de reflexividade. Nesse sentido, a reflexividade ocorre na mobilização articulada de conhecimentos pessoais e sócio-historicamente construídos [...] (LANFERDINI, 2019, p. 136).

Isto é, o trabalho formativo do professor deve ser pautado na consciência prática visando um desenvolvimento reflexivo e criativo (BRONCKART, 2005) que articule seus conhecimentos socio-históricos e pessoais, Para compreender melhor esse fenômeno, Denardi (2009) propõe cinco macro dimensões de *reflexividade*, sendo elas:

Quadro 5. As dimensões da *reflexividade*:

1. Dimensão epistemológica	O professor deve pesquisar e refletir sobre questões teóricas que envolver seu objeto de ensino
2. Dimensão ontológica	O professor deve pesquisar e refletir sobre seu contexto de atuação e à respeito dos discursos oficiais que regem esse contexto
3. Dimensão linguística	O professor deve pesquisar e refletir sobre a linguagem e seu uso variado em diferentes contextos
4. Dimensão pedagógica	O professor deve pesquisar e refletir sobre sua própria prática pedagógica
5. Dimensão axiológica	O professor deve refletir sobre diferentes questões sociais relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem em seu contexto macro e micro.

Fonte: A autora, com base em Lanferdini (2019, p. 134)

Tais categorias serão revisitadas em análise posterior do texto-resultado da Entrevista de Autoconfrontação Simples com o PEFI, na seção IV, a fim de identificar indícios de *reflexividade* no agir desse sujeito em formação na UEL. Esperamos que a verificação desse ato permita instaurar um processo reflexivo na autora igualmente crítico e transformador.

3.4. A multiagenda do trabalho docente: macropreocupações da profissão

As macropreocupações estão inclusas na Multiagenda de um profissional ao desempenhar seu trabalho, aqui tratamos em específico daquelas referentes ao trabalho do professor.

O conceito de macropreocupações faz parte de um “guarda-chuva” maior, o a Análise Multifocal, método dividido em quatro momentos/focos: o primeiro voltado para os textos prescritivos oficiais que estão incorporados no agir docente; o segundo para a observação que resultará na montagem de sequência das atividades docente; o terceiro para a discussão sobre modelo clássico representacional e modelo comunicacional inovador e seus vestígios no agir docente; e o quarto e último compara diferentes sequências didáticas do professor.

Do interior dessa análise com focos diversos selecionamos o conceito de multiagenda de preocupações profissional (BUCHETON; SOLÉ, 2009), em especial a do professor, que segundo Nascimento (2014, p. 121) “[...] a deve percorrer, implicitamente, toda a gama de estratégias e técnicas que os profissionais da Educação Básica acionam para desenvolver o trabalho”, nesse sentido, a multiagenda seria:

[...] um tipo de gramática elementar dos gestos profissionais combinados nas cinco macropreocupações centrais que movem o trabalho educacional. Os aspectos citados nessa multiagenda irradiam-se das técnicas, das estratégias, das capacidades docentes que estão por trás das operações necessárias para planejar uma aula, implementar atividades e tarefas ajustadas às capacidades dos alunos. (NASCIMENTO; BRUN, 2017, p. 4)

O artigo de Nascimento e Brun (2017) retoma os postulados de Bucheton e Solé (2009) para elencar quatro macropreocupações que regem o trabalho docente, elas estão relacionadas aos objetos de saber trabalhados e as técnicas utilizadas para atingir o saber visado:

1. Tessitura: ato de dar sentido, finalidade, ao que está sendo ensinado;
2. Ancoragem ou Apoiamento: ato de incentivar, apoiar o aluno, fazendo com que ele fale, entenda, faça;
3. Pilotagem: ato de fazer os comandos certos para os alunos, gerar as consignas, gerenciar o tempo, entre outros;
4. Atmosfera: ato de manter um ambiente de interação, de espaços dialógicos.

Tais macropreocupações servirão de base para identificar o estilo profissional e o agir docente do professor em formação inicial visto que fornecem material sobre as preocupações básicas que envolvem o ato de lecionar, podendo aparecer tanto em um profissional em formação inicial quanto em um professor experiente.

3.5. Os gestos didáticos fundadores da atividade docente

Longe de entender gesto como simples ato verbal e movimento corporal, buscamos ressaltar o papel dos gestos didáticos no agir docente como “uma dimensão simbólica e interpretativa, uma intencionalidade e um efeito estruturador dentro do trabalho do professor” (JORRO, 2002 apud NASCIMENTO;BRUN, 2017, p. 4), para assim observar como o professor age, adapta-se ao contexto, escolhe seus objetos e instrumentos de trabalho, etc. (NASCIMENTO;BRUN, 2017). Assim, entendemos que o professor assume a pilotagem através dos gestos, pois é por meio deles que ele planeja, presentifica, elementariza, explica, compara, e assim por diante.

Segundo Dolz e Messias (2015) os gestos didáticos têm origem nas discussões sobre gestos profissionais e na concepção da didática, os gestos de um professor são didáticos quando visam os saberes “aos modos de pensamento e de agir que em seu conjunto contribuem para o desenvolvimento global do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem. (DOLZ;MESSIAS, 2015, p. 19). Dessa maneira, quando pensados no trabalho docentes e sua relação com os objetos de ensino, estudiosos do grupo Grafe³⁰ indicam a existência de gestos fundamentais já cristalizados na cultura escolar, essa concepção “leva em consideração as intervenções dos professores em relação ao objeto de ensino, a fim de que ele se torne objeto ensinado, apreendido e apropriado pelos alunos.” (DOLZ;MESSIAS, 2015, p. 9). Além disso, os autores também comentam outra categoria, a dos gestos específicos relacionados à “necessidades singulares impostas pela transposição didática interna de um objeto de ensino” (NASCIMENTO;BRUN, 2017, p. 6)

Em vista disso, Dolz e Messias (2015) explicam que os gestos didáticos fundamentais são nomeados “fundadores” por Aebly-Daghé e Dolz (2008), e com apoio de Schneuwly (2000), reconhecem a existência sete gestos didáticos fundadores. Vale ressaltar que cada gesto pode gerar outros gestos específicos dependendo das intervenções docente.

Considerando tais postulações que contabilizam sete gestos didáticos, defendemos a inclusão do gesto de planejamento identificado por Silva (2013), pois ele antecede e influencia os demais. Isto posto, a tipologia dos gestos pode ser compreendida da seguinte maneira:

³⁰ Grupo de pesquisa liderado por Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (Unige) em Genebra, criado em 2009.

- 1) Planejamento: primeira focalização do que será privilegiado na prática didática a ser realizada, gesto em que os conceitos teóricos/propostas curriculares sofrem transposição didática para a prática na sala de aula. Implica preparação de materiais, elaboração dos dispositivos didáticos, adiantamento de possíveis obstáculos, entre outros;
- 2) Presentificação: gesto em que o professor expõe aos alunos o objeto de ensino que passará pelo processo de didatização;
- 3) Focalização/Elementarização: nesse gesto o professor faz o recorte que irá colocar em evidência as dimensões mais interessantes e ensináveis do objeto naquele momento;
- 4) Formulação de tarefas: gesto pelo qual o professor, com auxílio de dispositivos didáticos, apresenta comandos para indicar o que deve ser realizado;
- 5) Implementação de atividade pelo dispositivo didático: maneiras pelas quais o professor irá enquadrar determinada atividade, o uso de dispositivos de apoio e suportes aparecem em evidência nesse gesto;
- 6) Criação de memória didática: gesto que serve para lembrar e resgatar na memória dos alunos conteúdos e objetos já trabalhados anteriormente;
- 7) Regulação: situações com esse gesto servem para diagnosticar as dificuldades dos alunos, o gesto está dividido entre regulações internas. “As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos” podem estar em qualquer momento da atividade didática, e as regulações locais [que] operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. (NASCIMENTO;BRUN, p. 7, 2017)
- 8) Institucionalização: gesto composto por outros gestos que indicam a fixação do saber externo a ser utilizado nas situações novas e internas que serão trabalhadas no contexto escolar.

No agir do professor em formação protagonista desse estudo, procuramos identificar os gestos didáticos apresentados e, na situação da Autoconfrontação simples transcrita, eventuais explicações para o uso desses gestos. Infelizmente, não é possível fazer o mesmo com o coletivo de professores que dividem a turma com nosso participante, entretanto, suas contribuições no questionário foram válidas

para conhecer e compreender a visão do grupo sobre a função docente e a formação que a universidade oferece.

SEÇÃO IV

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo pontuamos os conceitos relacionados aos procedimentos metodológicos escolhidos e as informações sobre o *corpus* da pesquisa. Utilizando a visão de Reis (2013) sobre projetos de pesquisa, entrelaçamos postulados de Clot (2002;2006;2010), Aeby-Daghé e Dolz (2008), Ortale e Martins (2007), Dolz e Messias (2015), Nascimento e Brun (2017) e do próprio curso de Letras Português para discorrer sobre a espinha dorsal da pesquisa: o *corpus*. Nesse sentido, apresentamos aqui o que alguns poderão identificar como vestígios teóricos, entretanto, embora aliados a uma teoria, tais conceitos tratam de instrumentos e procedimentos que nos sustentam e auxiliam nos pelos caminhos percorridos na análise dos dados.

O propósito desse capítulo é, acima de tudo, esclarecer sobre as principais informações metodológicas da pesquisa, visando à apreensão e congruência de todos os capítulos da mesma. Sendo assim, apresentamos na Figura 4 a organização estrutural básica do capítulo:

Figura 4. Organização estrutural do capítulo de Metodologia



4.6. PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Fonte: A autora (2019)

Partindo do tópico 4.1, discutiremos dentro da literatura metodológica a classificação da pesquisa como um Estudo de Caso, em seguida, no tópico 4.2., apresentaremos o perfil do coletivo e do sujeito protagonista que constituem os sujeitos pesquisa. No terceiro tópico, 4.3, discorreremos sobre o conjunto de dados apresentando os caminhos que a pesquisa percorreu.

No item 4.4 mostraremos o *corpus*, isto é, os dispositivos de geração de dados utilizados na pesquisa, sendo eles o Questionário (4.4.1.), a videofilmagem da Miniaula (4.4.2.) e a Entrevista de Autoconfrontação simples (4.4.3.). Por fim, no penúltimo tópico, 4.5, trataremos dos procedimentos utilizados para analisar os dados, sendo eles: o modelo de análise de textos do ISD, as literaturas sobre os conceitos de Sinopse, Multiagenda do professor (com destaque para as Macropreocupações e os Gestos didáticos fundadores) e a ideia de Trabalho Prescrito, Planejado, Realizado e Real da atividade.

4.1. Classificação da metodologia da pesquisa: estudo de caso

Previamente classificamos a pesquisa como de natureza qualitativa considerando sua relação com a compreensão do mundo subjetivo da experiência humana, lembrando a teoria dos Mundos sociais de Habermas e sua abrangência ao mundo subjetivo que cabe tanto na análise quanto nas definições metodológicas dessa pesquisa. Nesse sentido, na pesquisa qualitativa o foco está na ação e nos significados que as pessoas atribuem aos seus comportamentos e às suas experiências (REIS, 2006), aqui facilitada pelos instrumentos oriundos da Clínica da atividade como explicitaremos na seção a seguir.

Em outras palavras, para esse tipo de pesquisa o conhecimento é um modo de compreender e interpretar o mundo, e sendo interpretativo, é também inacabado e aberto a novas interpretações (REIS, 2006, p. 104.), assim como nosso *corpus*. Em nossa abordagem, aliamos essa perspectiva às contribuições da Clínica da Atividade, responsável por permitir a coleta dos materiais que quando submetidos à análise tornam-se dados da pesquisa.

Essa abordagem qualitativa está justificada também pelo desenvolvimento imprevisível da pesquisa, antes da Miniaula e da Entrevista de Autoconfrontação simples, pudemos fazer apenas suposições que seriam confirmadas ou refutadas pelo protagonista dessa pesquisa. Nossa amostra, ainda que pequena, teve o objetivo de fornecer informações aprofundadas (GERHARDT; SILVEIRA, 2009 , p.

32)³¹ sobre o assunto, ao passo que as reflexões estiveram voltadas para “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” (p. 32) e permitiram a construção de um perfil dos participantes de pesquisa.. Em dado momento, apresentamos a análise do Questionário, construída a partir da “visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências” enquanto professores em formação e em ação no estágio. Nesse momento visamos à obtenção de um *corpus* que representasse ao máximo os sujeitos participantes, respeitando suas posições e procurando contribuir para o empoderamento do participante da pesquisa ao expor suas escolhas, atitudes e crenças.

Ainda que tenhamos um grupo extenso de participante de pesquisa, nosso foco manteve-se no sujeito protagonista, aquele que aceitou participar da pesquisa de modo mais profundo e efetivo. Essa dissertação, portanto, é classificada como um estudo de caso específico, nossa base é esse sujeito que forneceu dados por meio de uma produção oral sobre sua experiência singular de docência. Não pretendemos generalizar as representações desse sujeito protagonista, pois elas são particulares e pessoais, sua visão sobre a docência é única e construída em um caminho que só ele percorreu.

Por fim, pactuamos com Oliveira (2016) ao defender que faz essa pesquisa qualitativa o fato de seu foco estar concentrado nos sujeitos que “interagem numa cadeia de interesse constituída de significados na realização do estágio” (OLIVEIRA, 2016, p. 108), incluindo aqui alunos, professores e supervisores de Estágio.

4.2. O perfil do estudante de letras UEL: um panorama da turma de 2016

Os sujeitos que estavam no terceiro ano da graduação em 2018, lá em 2016 eram calouros e iniciavam sua trajetória acadêmica na UEL. Por isso, apresentamos nesse tópico, o perfil inicial dessa turma e como ela ingressou no curso, e também um panorama do curso de Letras no decorrer dos anos. A Pró-Reitoria de Planejamento da universidade apresentou dados do curso desde 2012 até o início de 2018, e posteriormente disponibilizou, em 2018, esse material para chefes de centro e de departamento. As 60 vagas usualmente disponíveis no curso de Letras foram preenchidas em 2016 por 26 mulheres e quatro homens no turno vespertino, e

³¹ As autoras se referem à DESLAURIERS (1991, p. 58) na versão completa do texto citado.

43 mulheres e 13 homens no noturno. Sabemos que a maioria feminina não é nenhuma novidade no curso, aconteceu em todos os anos analisados, assim como o predomínio de pessoas brancas e pardas. No vespertino, 70,52% das turmas de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017 e 2018 são brancos, no noturno (68,84%) os números também são altos.

O baixo índice de negros e indígenas na universidade é um fato preocupante, no curto período que pude conhecer a turma do terceiro ano de Letras, já pude perceber que a maioria dos alunos é branca, mas não imaginaria que os dados se estendiam dessa forma para outras turmas. As razões para que esse público não adentre a academia na mesma proporção que os brancos podem diversas, não podemos negar que existe uma vantagem branca (geralmente acompanhada de uma classe social favorável) que fica evidente e deve ser refletida³².

Como já mencionamos, a formação inicial no Brasil vem enfrentado problemas, os jovens que saem do ensino médio rumo à universidade estão cada vez menos interessados pela licenciatura, com isso, vagas nos bancos da academia ficam vazios não só no 1º, como também, e principalmente, no último ano do curso. O número de alunos ativos cai a cada ano, a evasão no curso de Letras é um problema tão grande que foi um dos assuntos principais do novo Projeto Pedagógico (2017).

No panorama apresentado pela UEL, o número de alunos ativos por série, no geral, é:

Quadro 6. Discentes de Letras Português ativos no curso

	VESPERTINO	NOTURNO
1º ANO	73	71
2º ANO	44	56
3º ANO	37	53
4º ANO	19	35

Fonte: A autora, com base em dados da PROPLAN³³ (2017).

Esses dados revelam como, no último ano da graduação, a evasão é grande, as turmas se transformam em metade do que eram e a quantidade de professores licenciados e formados é sempre menor. O ano de 2016 foi o pior na classificação

³² Recomendamos a leitura de pesquisas sobre o vestibular da UEL

³³ Pró-Reitoria de Planejamento da Universidade Estadual de Londrina.

geral de cursos no vestibular, isso significa que dentre os anos, a turma de 2016 teve o pior rendimento no exame, em ambos os períodos. Ou seja, enquanto outros cursos são concorridos e as médias altíssimas, o curso de Letras apresenta um resultado baixo, as razões podem estar associadas ao nível de dificuldade das provas ou ao perfil dos vestibulandos, que talvez nunca tenham tido acesso à complexidade similar à que a prova oferece.

Considerando que nossos sujeitos de pesquisas começaram o curso com uma turma de 86 alunos, é preocupante saber que apenas 48 estavam em sala, em um dia habitual de aula, para responder o questionário que aplicamos.

4.2.1. perfil dos participantes da pesquisa: discentes, colaboradores, mas acima de tudo, professores!

Motivada pelo interesse na formação inicial, mais especificamente no curso de Letras, essa pesquisa buscou trabalhar em conjunto com o coletivo de discentes do terceiro ano do curso de Letras Português da Universidade Estadual de Londrina.

Em parceria com uma Professora Formadora de Estágio (PFE), pudemos nos aproximar desse ambiente acadêmico dos discentes e convidá-los para fazer parte da pesquisa. Dentro do grande grupo que é o curso de Letras, selecionamos a turma do terceiro ano nos turnos vespertino e noturno para uma primeira etapa da pesquisa, o questionário. Essa escolha foi motivada pelo fato de serem graduandos em fase de Estágio pela primeira vez na licenciatura. Em um segundo momento, fizemos uma seleção pautada no interesse desses sujeitos em participar de uma filmagem de miniaula e posterior Autoconfrontação simples, e assim, chegamos a um sujeito protagonista, o Professor em Formação Inicial (PEFI).

Buscando compreender e contribuir para a formação profissional desses sujeitos, apresentamos nesse tópico informações essenciais para a reflexão analítica que levará às respostas das questões de pesquisa. O Questionário aplicado a tais professores em formação inicial permitiu a construção do perfil desse coletivo, onde expomos suas concepções sobre docência e formação teórica/prática oferecida pela UEL, bem como suas representações sobre si, sobre a formação inicial e sobre a profissão.

Nos gráficos 1, 2, 3, 4, e 5 apresentamos, respectivamente, o turno em que os

graduandos estão matriculados, a média de idade, o indicativo de experiência profissional na área da educação, o indicativo de formação em outra licenciatura concomitante à Letras e por fim, o indicativo de formação acadêmica distinta já concluída. Tais informações foram essenciais pois são mais restritas e atuais que os dados apresentados anteriormente, visto que essa turma já perdeu alguns integrantes e no momento em que aplicamos o questionário, apenas 48 alunos estavam disponíveis para respondê-lo.

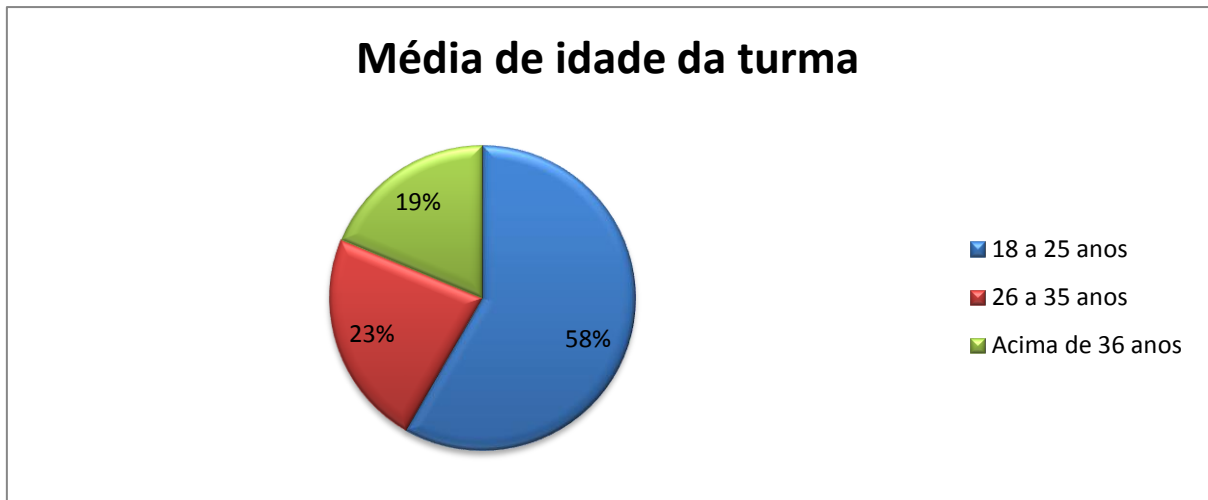
Assim como as informações da Pró-Reitoria de Planejamento, nesse momento inicial separamos a turma por turnos, sendo esse o primeiro dado que define o perfil desse coletivo:

Gráfico 1. Informação sobre a divisão da turma por turnos



Fonte: A autora (2018)

Os dados apresentados no Gráfico 1 indicam que esse grupo de participantes é formado por uma turma de graduação onde o a quantidade de aluno por turno é muito próxima, de modo que podemos considerar que há um número considerável de alunos tanto no vespertino quanto no noturno, sem nenhum tipo de vantagem de um sobre o outro. Quando essa turma estava no primeiro ano, havia uma vantagem considerável do noturno, onde o número de aluno era quase o dobro do vespertino, mas como a evasão acadêmica é um fato corriqueiro demais no curso de Letras, essa discrepância já era esperada. Além disso, um mito sobre a turma do vespertino ser excessivamente menor do que a do noturno foi desmentido pois há uma proximidade grande entre os turnos.

Gráfico 2. Média de idade da turma

Fonte: A autora (2018)

Observamos também que se trata de uma turma com a média de idade jovem, em sua maioria são alunos de 18 a 25 anos, enquanto aqueles cuja idade fica entre 26 e 35 anos e acima de 36 anos estão, quase que igualmente, em minoria. Esse perfil mais jovem reflete nos resultados do Gráfico 3:

Gráfico 3. Experiência profissional na área educacional

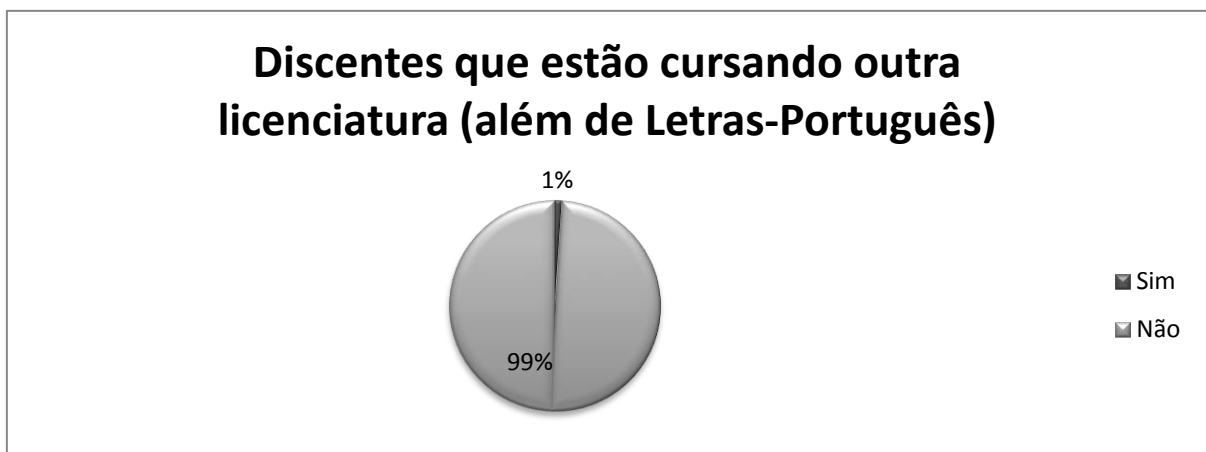
Fonte: A autora (2018)

A parte do perfil que diz respeito à experiência de exercício docente ou de qualquer outra função desde que ligada à área educacional apresenta um número alto de alunos (75%) que nunca tiveram contato profissional com a educação, provavelmente por serem discentes jovens que acabaram de sair do ensino médio ou que nunca atuaram profissionalmente. Consideramos que esse resultado indica

uma probabilidade alta desses sujeitos construírem, na UEL, as representações pessoais sobre o *métier* docente. Os 25% que já atuaram na área abrem duas possibilidades de reflexão: são profissionais cujos modelos de agir estão cristalizados, pois atuaram na área e internalizaram um escopo específico e pessoal do que é professor, ou são profissionais que embora tenham atuado na área, não tenha adotado nenhuma “concepção” da docência. Independente de qual perfil tenha esse profissional, os impactos da formação oferecida pela UEL em conjunto com a prática no Estágio, deixarão vestígios no *métier* desses sujeitos, dos mais jovens aos mais velhos.

É interessante destacar que durante a aplicação do questionário, muitos participantes questionaram essa pergunta, a dúvida em comum era se o Estágio contaria como experiência profissional para aqueles que já o cumpriram. Isso destaca o sentido que tais sujeitos dão a essa prática. O Estágio é caracterizado como um processo acadêmico necessário para obtenção do título de licenciado/a, no entanto, o discurso desses sujeitos ao levantarem essa questão indica também uma visão dessa fase enquanto uma prática de trabalho profissional efetiva e válida o suficiente para ser classificada como experiência profissional.

Gráfico 4. Discentes que estão cursando outra licenciatura (além de Letras-Português)

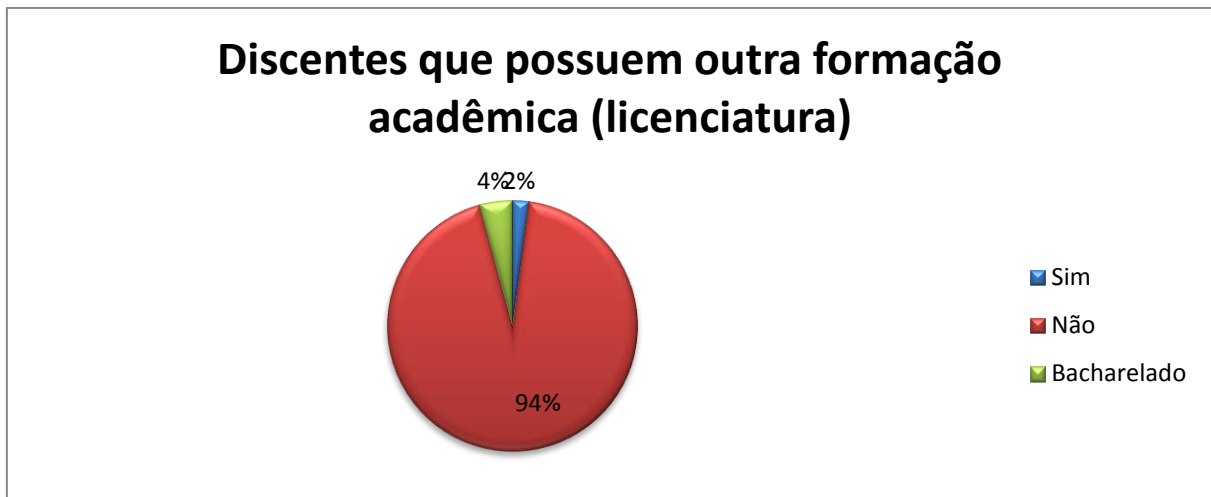


Fonte: A autora (2018)

Caminhando para o final desse perfil destacamos como a grande maioria dos graduandos não está cursando outra licenciatura no momento em que responderam ao questionário, conforme mostra o Gráfico 4. Esse gráfico revela que 99% dos sujeitos dedicam-se somente ao curso de Letras-Português e as atividades

extracurriculares que ele requer, permitindo concluir que a grande maioria dos participantes não exerce nenhuma atividade profissional oficializada, e muitos nem poderiam, visto que o curso exige dedicação e engajamento intenso, além de que alguns discentes ainda trabalham no curto tempo disponível que têm.

Gráfico 5. Discentes que possuem outra formação acadêmica (licenciatura)



Fonte: A autora (2018)

Ademais, finalizando esse perfil, notamos que para 94% dos discentes, essa é a primeira graduação cursada, ou seja, primeira experiência universitária, e mesmo que 4% já possua outra graduação, é na modalidade bacharelado, ao passo que somente 2% estão formados em outra licenciatura, podendo apresentar vestígios de outras ações, representações e perspectivas didático-metodológicas da profissão.

Concluimos que o coletivo participante da pesquisa apresenta um perfil jovem e inexperiente profissionalmente na área educacional, mas com dedicação exclusiva à formação que recebem na universidade, nos tópicos seguintes analisaremos as representações desse coletivo sobre a formação e sobre si mesmos, enquanto futuros professores de Língua Portuguesa.

4.3. Constituição do conjunto de dados: o contexto e os caminhos percorridos na pesquisa.

Com base nos postulados do ISD (BRONCKART, 2003), para identificar as representações do agir que são construídas nas unidades semióticas em ação, e nos textos orais e escritos elaborados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, precisamos apresentar o contexto em que ela está inserida. Entrelaçada à formação

inicial, nossa pesquisa está composta por três grandes momentos em que as fases e as diferentes participações ficam evidentes nos respectivos contextos, são eles:

1. Primeiro momento da pesquisa: coletivo

Reconhecimento das concepções adotadas pelos professores em formação inicial (PEFI) acerca do estágio na UEL; conhecimento das suas representações sobre o que é ser professor no contexto da escola pública; suas crenças (valoração positiva ou negativa) em relação ao ensino de língua portuguesa e à formação do professor frente à realidade da escola pública e os aspectos relacionados à prática de sua professora formadora (PFE) no estágio. O grupo participante nesse momento é composto por todos os alunos do curso de Letras Português, turnos vespertino e noturno, que cursam o terceiro ano em 2018.

O objetivo principal visado nessa etapa é o de compreender a concepção coletiva de *métier* apresentada pelo grupo e cruzar com os dados singulares do protagonista da pesquisa.

Por se tratar de uma prática docente que todos, igualmente, devem cumprir para obter título de licenciado em Letras Português, o Estágio possui papel importante na contextualização desses sujeitos.

O instrumento de pesquisa dessa etapa foi um Questionário³⁴ destinado aos alunos/estagiários que cursam o terceiro ano do curso de Letras (vespertino e noturno) em 2018, ele foi autorizado pelo Colegiado do curso e pelo Comitê de Ética³⁵, sua aplicação ocorreu durante o intervalo e em momentos que antecediam as aulas dos/as discentes do Departamento.

2. Segundo momento da pesquisa: singular (parte 1)

Em momento posterior, o PEFI escolheu um conteúdo, planejou e implementou, de acordo com a competência (BULEA BRONCKART, 2017, p.111)³⁶ desenvolvida no curso de Letras até então, uma miniaula nos moldes apresentados por sua professora formadora de estágio (PFI). Chegado o dia de ministrar a miniaula, o participante foi videofilmado enquanto desenvolve sua atividade e os dados foram arquivados nos documentos do projeto.

³⁴ Apêndice D

³⁵ Vide tópico 4.6.

³⁶ Assumimos o conceito de competência postulado por Bulea Bronckart (2017) pelo qual a abordagem é integrada, ou seja, articula dois elementos em permanente interação: as competências linguageiras e as competências profissionais.

3. Terceiro momento da pesquisa: singular (parte 2)

Alguns dias depois, o participante protagonista retorna para realização do procedimento de Autoconfrontação simples mediado pela pesquisadora. Nessa etapa é possível identificar eventual tomada de consciência sobre o objeto a interpretar, no entanto, é aqui que ficam evidentes as contribuições da pesquisa para a formação inicial desse futuro professor. Desse modo, considerando a situação de produção linguageira do momento, esperamos que ao assistir-se o participante protagonista possa refletir a atividade desempenhada e as representações que adota. Além disso, os resultados obtidos nessa fase são representativos no universo pesquisado no sentido de que permitem reflexão sobre a formação ofertada pela universidade, principalmente quando colocados em comparação com os resultados obtidos no primeiro momento da pesquisa, com o instrumento Questionário.

Por fim, vale ressaltar que tanto miniaula quanto Autoconfrontação simples ocorreram dentro das dependências da UEL.

4.4. o corpus e as etapas da pesquisa

Os dispositivos instrumentais constituem mediadores pelos quais a pesquisadora estabelece meios de coletar os dados do professor participante protagonista da pesquisa. Esses instrumentos, quando observados pelo viés dos dispositivos de análise das práticas do sujeito, fazem emergir gêneros de texto resultantes das operações psicológicas que os dispositivos mobilizam. O primeiro deles é o Questionário, responsável por coletar informações sobre o coletivo ao qual o PEFI faz parte, ele foi destinado a um grupo de 48 professores em formação inicial. O segundo instrumento, agora de caráter singular, é a miniaula, conceito utilizado para realização de uma prática de formação filmada e depois apresentada ao sujeito envolvido na Entrevista de autoconfrontação simples, constituindo assim o dispositivo pelo qual se obtém dados sobre a reconstrução das significações sobre a atividade e a situação em que ela se realiza. O terceiro e último instrumento é, finalmente, a Entrevista de Autoconfrontação simples, que ao configurar um gênero de texto, pode ser considerada como um instrumento psicológico no sentido vygotskiano do termo (SCHNEUWLY, 2004, p. 24), fornecendo para nós um material de análise das considerações do participante sobre seu agir profissional.

4.4.1. O questionário: o dispositivo de geração de dados do coletivo

Considerando o conjunto dos dispositivos responsáveis pela geração dos dados que compõem a pesquisa, concordamos com Machado (2009, p. 139) quando nos alerta sobre as dificuldades da coleta e da interpretação dos discursos produzidos pelos trabalhadores. A autora se refere às “respostas generalizantes ou reprodutoras do discurso das prescrições” que podem ser insuficientes para que o pesquisador elabore conhecimentos sobre as estratégias utilizadas pelo respondente ao questionário. Cientes dessa problemática que envolve o agir linguageiro em questionário de pesquisa, buscamos o rigor analítico considerando primeiramente a situação da produção dos textos relacionados ao *valor* (ilocucionário e perlocucionário³⁷) do ato de perguntar e as formas de perguntas que favorecem a veiculação das pressuposições do pesquisador sobre a informação que ele busca. Assim, esse dispositivo foi respondido por 48 participantes, membros de um coletivo específico: a turma do terceiro ano de Letras da UEL, turnos vespertino e noturno. Como já fora abordado no tópico 4.2., a primeira etapa desse questionário construiu o perfil desses participantes, já a segunda apresentou as representações desse grupo em relação à formação recebida na universidade, ao Estágio no curso de Letras e as expectativas sobre o exercício da profissão.

4.4.2. A miniaula: o instrumento performático individual.

Quando nos propusemos a trabalhar com filmagem de práticas e posterior Entrevista de Autoconfrontação Simples, procuramos coletar dados que nos ajudassem a compreender as representações do agir educacional na situação de atividade dos professores em formação inicial. Entretanto, imprevistos aconteceram e nosso planejamento que incluía as situações de Microensino (HILÁ, 2009) não pôde ser realizado. Esse desvio nos levou a optar pelo dispositivo Miniaula, utilizado

³⁷ A teoria dos atos ilocutórios (SEARLE, 1969) se fundamenta no princípio de que quando o locutor pronuncia uma determinada frase, num contexto específico, executa, implícita ou explicitamente, atos como afirmar, avisar, ordenar, perguntar, pedir, prometer, criticar, entre outros. O ato perlocutório corresponde aos efeitos que um dado ato ilocutório produz no alocutário.

pela professora formadora do nosso participante. As miniaulas ocorriam, inicialmente, em momentos de reunião formativa como forma de diagnosticar dificuldades e obstáculos à realização das tarefas que os PEFI apresentavam. A partir disso, adotamos, buscamos o embasamento teórico e adaptados a ideia para a pesquisa.

As Miniaulas seguem a mesma estrutura das aulas convencionais de 50 minutos, mas como devem ocorrer em formato reduzido, durando no máximo 15 minutos, seu planejamento requer um cuidado temporal maior por parte do professor. Para definir esse conceito, pactuamos das reflexões de Ortale e Martins (2007) em estudo sobre a formação inicial de discentes de língua estrangeira. Na ocasião, os autores definem Miniaula como um instrumento de investigação, tratando-se de um momento em que o aluno, ou a dupla de alunos, ministra a miniaula a um grupo de colegas de classe enquanto está sendo filmado por uma câmera de vídeo localizada ao fundo da sala de aula (2007, p. 82).

Embora as concepções de Ortale e Martins (2007) não apresentem nenhum vínculo com a Clínica da Atividade (perspectiva teórico-metodológica que adotamos), consentimos com o seguinte ponto de vista dos autores:

É importante dizer que nossa proposta de simulação de aulas difere radicalmente daquela difundida nas décadas de 60 e de 70, vinculada ao paradigma behaviorista, cujo objetivo era modelar o comportamento dos professores. Nesse período, a utilização das miniaulas tinha como escopo identificar comportamentos positivos e negativos durante o ensino, visando à modificação destes, ou seja, esperava-se que o professor eliminasse comportamentos considerados negativos e adquirisse habilidades pertinentes à noção de “bom professor”. Nossa proposta, ao contrário do escopo acima mencionado, é que as miniaulas sirvam como instrumento para deflagrar reflexões em relação à prática pedagógica [...]. (2007, p. 81)

Vale pontuar que há no artigo de Ortale e Martins (2007) um foco voltado para a área de línguas estrangeiras que se afasta dos nossos objetivos de pesquisa, mas em linhas gerais, nossas expectativas ao trabalhar com miniaulas são as mesmas. Esperamos que, com a adoção desse dispositivo (termo que preferimos substituir por *gênero da atividade profissional*) de geração de dados já familiar ao participante, tenhamos de fato conseguido contribuir para a construção de uma postura crítica e reflexiva em nosso participante, para além de simples julgamentos de “certo” ou “errado” que a miniaula diagnóstica procurava fazer.

4.4.3. Entrevista de Autoconfrontação Simples: dispositivo individual e revelador

Dentre os dispositivos de análise das práticas que acionamos, a Entrevista de Autoconfrontação Simples (CLOT, 2006:2010) é um dos que mais nos ajudam a apreender as relações que ele estabelece entre o agir - referente e as interpretações que o futuro professor participante dessa pesquisa faz desse agir no quadro da formação inicial propiciada pelo curso de Letras da UEL e dos modelos profissionais que teve contato.

Os arquivos de videofilmagem e gravação em áudio coletados, e posteriormente transcritos, nos ajudam a evidenciar as representações do agir e as especificidades que estão sendo construídas na formação inicial desse professor em formação inicial. A entrevista de Autoconfrontação Simples assume um papel predominante por proporcionar um debate reflexivo com o pesquisador durante a visualização do filme da atividade (CLOT; FAITA, 2000), pois como afirmam Bulea Bronckart e Bronckart (2017, p. 163), a “inteligibilidade visada é da ordem da reconstrução de significações sobre a atividade em situação de trabalho” desse professor em formação inicial.

Interessa-nos observar e compreender o trabalho do aluno professor em formação inicial nas duas partes que o constituem (CLOT, 2006; FAITÄ, 2005): uma explícita e outra implícita. A parte clara, exposta, está relacionada às regras que organizam o ofício, são como “leis” necessárias para o trabalho fluir, em sala de aula, “ensinadas” ou supostamente ensinadas na formação inicial. Já a parte subentendida faz parte da tradição sócio-histórica do coletivo do ofício e pré organiza as condutas dos professores (LOUSADA; MACHADO; FERREIRA, 2011, p. 92), não estão necessariamente escritas pois são quase que “automáticas” no ambiente, no ensino. O professor, ainda que iniciante, pode identificar no agir de outro professor experiente as regras subentendidas do trabalho.

4.5. Instrumentos conceituais e procedimentos para análise dos dados

Entendemos como instrumentos e procedimentos de análise os mecanismos utilizados para refletir, compreender e desenvolver os dados obtidos por meio dos dispositivos de geração e coleta do *corpus* da pesquisa. Pretendemos no capítulo analítico utilizar o modelo de análise de textos do ISD para refletir as respostas dadas ao questionário, ademais, identificaremos as macropreocupações da

Multiagenda do professor nas ações do sujeito protagonista da pesquisa ao ministrar a Miniaula para a pesquisa.

Em relação à Miniaula, utilizamos o instrumento conceitual nomeado “Sinopse”, normalmente ligado às Sequências Didáticas e aqui adaptado para uma única miniaula. A Sinopse será utilizada para uma visualização ampla e organizada da miniaula, ela é ordenada a partir dos Segmentos de Orientação Temática (SOTs) e dos Segmentos de Tratamento Temático (STTs) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010), mas nos basearemos no modelo apresentado por Brun e Nascimento (2017) onde os tópicos de Atividades escolares detectadas pelas consignas orais e escritas do professor nas formas sociais do trabalho didático e os Gestos Didáticos Fundadores predominantes são incluídos.

Em outras palavras, apresentaremos na análise a Sinopse em formato de tabela onde identificamos os encadeamentos das atividades propostas pelo PEFI (SOTs), o resumo das atividades que apresentam o objeto ensinado em cada encadeamento (STTs), as atividades detectadas pelos comandos do PEFI e os gestos evidentes em cada encadeamento (BRUN; NASCIMENTO, 2017, p.11).

Além disso, o conceito de *reflexividade* é retomado na Autoconfrontação simples tendo esse como um instrumento teórico usado para ressaltar a premissa de que para desenvolver-se criticamente, o sujeito necessita da linguagem e da interação, é preciso entrar em conflito para que o resultado seja alcançado. Buscamos nesse estudo vestígios de que, quando submetido a uma situação interacional de Autoconfrontação mediada, o participante protagonista apresente indícios de que nossa contribuição foi frutífera.

Por fim, cruzaremos as informações referentes ao trabalho Prescrito, pautado nas prescrições oficiais, o trabalho Planejado evidente no Plano de Aula, o trabalho Realizado efetivamente na Miniaula e o Trabalho Real, que emerge na Autoconfrontação diante da possibilidade da identificação de falhas e lacunas no *métier*, formando assim uma teia do trabalho docente.

4.6. Procedimentos éticos: a seriedade e cautela no trabalho com seres humanos

Uma vez que trabalhamos com seres humanos, julgamos imprescindível a atenção aos cuidados éticos da pesquisa. Para além de uma questão burocrática, todo nosso processo de submissão da pesquisa ao Comitê de Ética e também as

etapas de contato com os participantes foram realizados com a devida atenção e respeito.

O contato com os participantes da pesquisa foi autorizado pelo Colegiado da UEL, nossos dados cadastrados na Plataforma Brasil confirmam tal informação. Tais contatos ocorreram com a anuência também da Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento que orienta a e pesquisa. O questionário respondido pelos 48 sujeitos no primeiro momento da pesquisa passou pela aprovação da professora orientadora e também por um piloto, sua aplicação foi no espaço físico da universidade, realizado em momentos de intervalo das aulas, com o devido esclarecimento sobre a confidencialidade dos dados dali coletados. Em relação ao nosso sujeito protagonista, o primeiro contato foi estabelecido ainda nas reuniões formativas realizadas por uma professora supervisora de estágio, na ocasião nós acompanhávamos os estagiários pois tínhamos uma proposta mais extensa para a pesquisa, entretanto, devido ao cancelamento dessas reuniões e nas razões na explicitadas na Seção 1, decidimos focalizar esse estudo em um único sujeito protagonista. Para chegar a esse sujeito, me reuni com antigos frequentadores das reuniões formativas e fiz a oferta, esclarecendo o passo a passo da participação na pesquisa. Tive um aceite de imediato, e então iniciamos as conversas sobre a pesquisa, o papel do participante, os riscos, benefícios, etc.

Nossa pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil e passou por todas as etapas de análise e aprovação do Comitê, sendo a última delas, e também a aprovação oficial datada em 25 de março de 2018. Aos interessados, informamos que para ter acesso ao parecer aprovado³⁸, basta acessar o *site*³⁹ da Plataforma Brasil.

³⁸ Disponível também nos anexos.

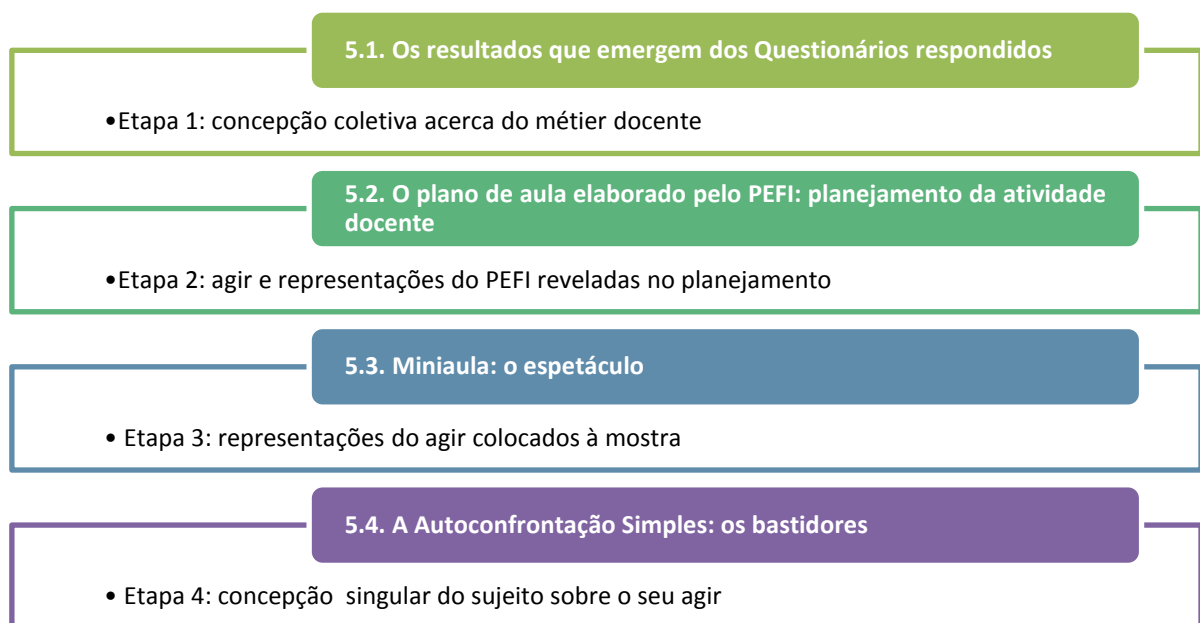
³⁹ Disponível em <<http://plataformabrasil.saude.gov.br/>>

SEÇÃO V

DESCRIÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS: INTERPRETAÇÃO DAS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL EVIDENCIADAS PELOS QUATRO PRINCIPAIS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Nesse momento da pesquisa nos dedicamos à análise do *corpus*, visando compreender o papel de cada etapa da pesquisa apresentamos na Figura 5 a organização estrutural do estudo considerando os movimentos que percorremos em seu desenvolvimento. Nossa caminhada até aqui construiu um trajeto teórico-metodológico base, e agora, finalmente, refletiremos as contribuições e os reflexos nos instrumentos de pesquisa na formação do PEFI. Nesse momento em que retomamos os três movimentos de pesquisa (aplicação do Questionário, execução da Miniaula e realização da Entrevista de Autoconfrontação Simples), retomamos o discurso do PEFI na Entrevista de Autoconfrontação para incluir, também, o Plano de aula enquanto objeto e movimento de pesquisa, afinal, todo espetáculo tem uma planejamento que o antecede.

Figura 5. Organização estrutural do capítulo analítico.



Fonte: A autora, 2018.

Conforme a Figura 5 indica, esse capítulo segue a mesma ordem que a cronologia do desenvolvimento da pesquisa. Começamos no questionário, encerramos na Autoconfrontação simples, partimos de um grupo amplo de participantes e afunilamos para um único sujeito protagonista da pesquisa. Grande parte do planejamento inicial dessa investigação sofreu uma mudança de percurso, o que provocou mudanças e adaptações, sem, contudo, mudar o escopo da pesquisa e os objetivos propostos de agregar material e reflexão ao sujeito em formação inicial.

Nessa fase da pesquisa procuramos apresentar as reflexões que respondem as questões de pesquisa utilizando os procedimentos metodológicos já mencionados. Dentre outros assuntos, no primeiro dado analisado, respostas advindas do questionário, identificaremos o modo como as prescrições perpassam as respostas dos futuros professores e o que essas informações revelam sobre a formação oferecida pela UEL; com o segundo dado, a Miniaula, identificaremos vestígios prescritivos no agir do PEFI, e, finalmente, na Entrevista de Autoconfrontação verificaremos as representações do PEFI e os vestígios da contribuição efetiva da pesquisa na formação profissional desse futuro professor.

5.1. os resultados que emergem dos Questionários respondidos⁴⁰

Os resultados do questionário apresentam, a princípio um perfil dos participantes da pesquisa, os dados desse grupo podem ser comparados com o panorama apresentado pela universidade em pesquisa socioeconômica que abordamos no tópico 4.2. Já a segunda etapa é o foco desse tópico visto que dados representativos desse coletivo sobre o estágio⁴¹, a formação inicial e a concepção do que é “ser professor”.

Tal etapa é formada por 7 perguntas objetivas que resultaram em dados que apresentaremos e refletiremos nos tópicos a seguir.

Para compreender as representações desse coletivo precisamos considerar a situação de produção, ou seja, o contexto que envolvia os discentes no momento de responder o questionário. Destacamos os fatores que exerceram uma influência

⁴⁰ Sugerimos ao leitor a leitura prévia do Questionário, no apêndice E.

⁴¹ O conhecimento prévio de que esse público deve, obrigatoriamente, cumprir uma experiência de docência no terceiro ano (podendo ser a primeira experiência docente da vida) no Estágio nos impulsionou a averiguar as críticas e autocríticas em relação a essa fase da vida acadêmica do futuro professor.

necessária na reflexão e escolha das respostas dos 48 participantes, para isso, retomamos as distinções entre mundo físico e mundo social e mundo subjetivo (Habermas, 1987) trazida nos pressupostos teóricos para analisar e localizar as respostas dadas em vista das condições e do contexto de produção das mesmas. De fato, tais respostas não formam um texto tradicional, mas não deixam de ser um resultado, isto é, um texto empírico produzido por um coletivo, por isso permite aplicar esse e demais conceitos aliados ao ISD.

O mundo físico desses sujeitos era, especificamente, uma sala de aula comum da UEL, o momento de produção das respostas variou entre as turmas: no noturno, ele ocorreu no início da primeira aula e demorou cerca de 20 minutos, antes do intervalo; no vespertino, ocorreu após o intervalo, na última aula, demorando cerca de 30 minutos pois muitos alunos chegaram atrasados e as instruções foram ditas repetidas vezes. O momento de produção foi marcado também pela explicação oral da pesquisadora sobre o papel do instrumento na pesquisa, a importância da participação dos sujeitos e os esclarecimentos relacionados aos cuidados éticos. Destacamos o caráter confidencial do instrumento, visto que ali continham avaliações sobre si mesmo, sobre a formação oferecida pela UEL e sobre professores formadores de estágio. Nesse momento também antecipamos os agradecimentos aos sujeitos de pesquisa e aos colaboradores (professor regente da turma no momento da aplicação e coordenador do curso) envolvidos.

O emissor dessa situação foi uma pesquisadora em nível de pós-graduação, que, em parceria com a orientadora do Mestrado, desenvolveu o questionário por escrito, aplicou o piloto, fez correções e apresentou a versão final ao destinatário, graduandos do curso de Letras do 3º ano vespertino e noturno que receberam o questionário de forma inesperada, com breve explicação por escrito sobre o mesmo e tinham em mãos um instrumento que os definiria como participantes de uma pesquisa de Mestrado.

As respostas desse questionário foram construídas em um lugar social marcado pela interação descontraída entre pesquisadora e participantes, sem a necessidade de extrema formalidade visto que as turmas demonstravam tranquilidade e conforto na interação, além disso, foi pedido o máximo de sinceridade uma vez que o sigilo das respostas (grande preocupação dos sujeitos) estava garantido. Essa interação acadêmica foi feita de forma leve e sem pressão, os participantes demonstraram satisfação em poder expor suas opiniões e chegaram

a perguntar se poderiam “falar a verdade”. Ademais, a não intervenção do professor regente contribuiu para que o momento fosse exclusivamente dedicado ao questionário.

O papel social de emissor é o de pesquisadora de Mestrado, formada pelo mesmo curso que os participantes e atualmente vinculada a um Programa de Pós Graduação renomado e reconhecido pelos sujeitos. Do outro lado, o papel social do destinatário é o de graduandos/estagiários respondentes de questionários, com expectativas, reclamações e emoções internas a serem expostas em um questionário recebido inesperadamente. São sujeitos que, em sua maioria, não possuem experiência na área e cursam a primeira graduação, de modo que suas experiências acadêmicas a nível superior também estão iniciando. Além disso, nem todos respondentes haviam iniciado o Estágio, um fator importante que reflete na ausência de algumas respostas ou da precisão em outras.

O objetivo da interação entre pesquisador e participante, mediado pelo dispositivo questionário, foi o de apreender e apresentar o ponto de vista dos futuros professores em relação à formação que recebem na UEL e a profissão docente. O questionário foi um instrumento objetivo e fechado e por isso não permitiu grande flexibilidade de respostas, entretanto, as possibilidades que apresenta são claras e explicativas, permitindo que o sujeito escolhesse aquela que realmente julgasse mais adequada dentro de suas representações singulares. Essa produção possivelmente fez com que os participantes sentissem suas opiniões valorizadas dentro do ambiente acadêmico, ao passo que serão estudadas e contribuirão para sua própria formação, ademais, conhecer a perspectiva do coletivo que envolve nosso sujeito protagonista, contribuiu para a verificação de que agir esse sujeito tem internalizado e apresenta nas atividades docentes da Miniaula.

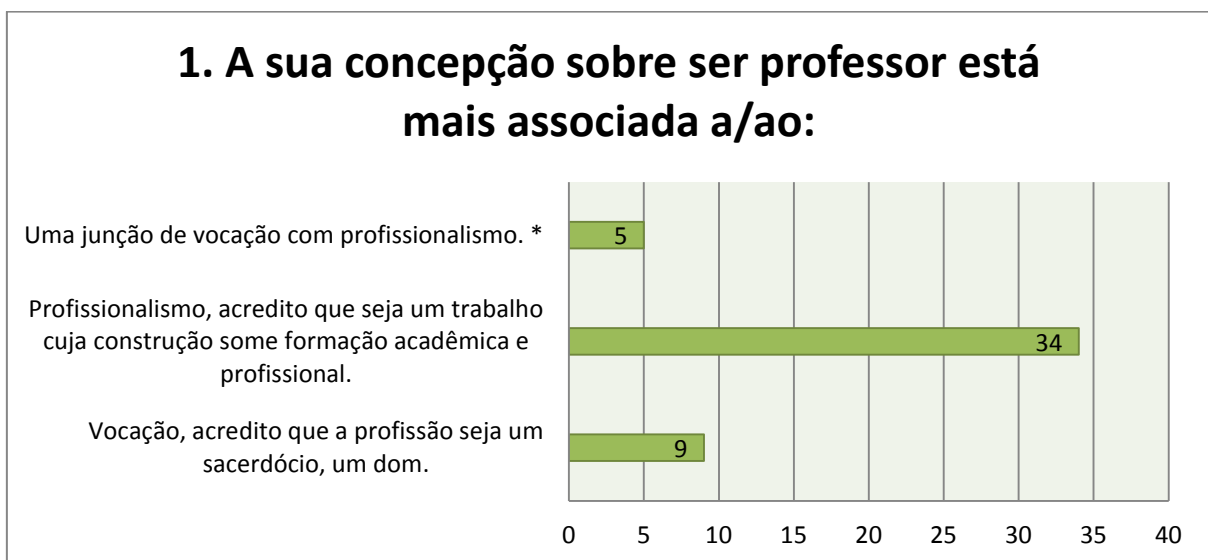
5.1.1. As representações do coletivo sobre a Formação Inicial, o Estágio e a profissão docente.

Durante a aplicação dos questionários diversos sentimentos estavam presentes, dentre eles a ansiedade, a curiosidade e expectativas acerca das representações que os respondentes teriam sobre o estágio, a profissão e a formação recebida: será que seriam semelhantes às da pesquisadora na época de estágio?

Há pouco tempo atrás essa autora passava pela experiência e também ansiava por algo em que pudesse expor opiniões, representações e emoções pessoais sobre o curso de Letras Português e a profissão professor. Nas respostas apresentadas nesse tópico, ficará evidente as queixas, expectativas e autocríticas que esse grupo apresenta, por isso o papel do questionário é essencial na construção da pesquisa, pois viabiliza a aproximação e o conhecimento que começa amplo e vai se afunilizando até chegar ao sujeito protagonista e instrumento singular que gerou novos dados para análise. O diálogo entre os resultados apresentados pelo coletivo e o PEFI será apresentado em momento oportuno desta seção, onde discorreremos sobre os dados da Autoconfrontação simples.

Iniciando a análise da segunda etapa do Questionário, o Gráfico 6 indica a concepção dos futuros professores acerca de sua profissão.

Gráfico 6. Concepção sobre ser professor



Fonte: A autora (2018)

Tais resultados indicam um número alto de discentes que acreditam que a profissão está associada a um “profissionalismo”, vale ressaltar que utilizamos esse termo para demonstrar a ideia de docência como uma profissão que requer técnica, aperfeiçoamento e prática como qualquer outra, e não somente que o professor nasça com o “dom” de ensinar, como a opção aliada a “vocação” defende.

Essa questão originalmente trouxe apenas duas opções de respostas, no entanto, cinco alunos escreveram no questionário que acreditavam que a profissão seria uma junção de sacerdócio ao “profissionalismo” adquirido na universidade e

nas experiências no mundo do trabalho, exprimindo uma necessidade em posicionar-se para além daquilo que o questionário permitia, conforme as figuras 6 e 7 indicam:

Figura 6. Resposta dissertativa no questionário (1)

1. A sua concepção sobre ser professor está mais relacionada a/ao:

Vocação, acredito que a profissão seja um sacerdócio, um dom.

Profissionalismo, acredito que seja um trabalho cuja construção soma formação académica e profissional.

→ Eu acredito que nasci para ser professora, porém me deixei no conceito da segurança após também.

2. As suas expectativas em relação ao exercício de sua função como professor de LP são mais:

Figura 7. Resposta dissertativa no questionário (2)

1. A sua concepção sobre ser professor está mais relacionada a/ao:

Vocação, acredito que a profissão seja um sacerdócio, um dom.

Profissionalismo, acredito que seja um trabalho cuja construção soma formação académica e profissional.

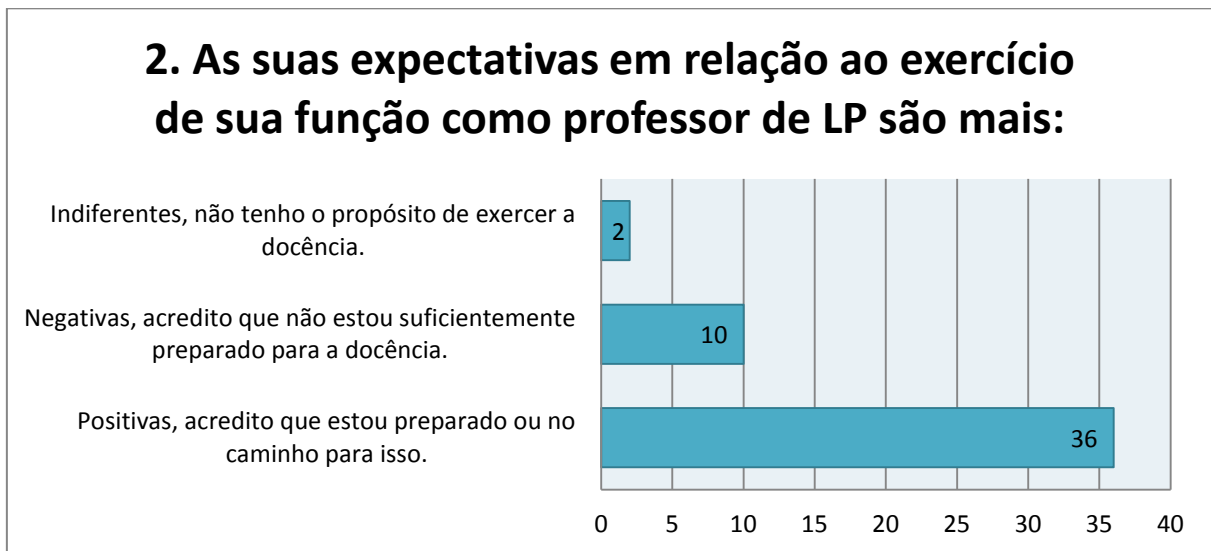
→ ambas, vocação e profissionalismo.

Tais figuras evidenciam trechos do Questionário que indicam como alguns respondentes ansiavam por exprimir discursivamente suas opiniões. Certamente teríamos dados mais próximos das representações caso fosse um questionário aberto, no entanto, por uma questão de tempo e adequação ao público/contexto, a melhor alternativa foi aplicar um instrumento fechado e rápido para conhecer esse grupo.

Ainda em relação a essa pergunta, é interessante destacar como a crença de que “ser professor é um dom” ainda está enraizada, uma vez que nove discentes defenderam esse ponto sem pestanejar. O curso de Letras já não adota tal perspectiva há um tempo, o que reforça a probabilidade desses nove sujeitos adotarem tais representações com base em suas vivências particulares.

Em seguida, o Gráfico 7 apresenta os resultados de uma questão que buscamos colocar o dedo na ferida, permitindo que esse sujeito refletisse sobre suas capacidades em vista da formação recebida e/ou experiências práticas de docência. Queríamos tirar dos participantes as expectativas trazidas tentando mensurá-las dentro de três opções. Aqui, queríamos identificar também quantos respondentes realmente gostariam de exercer a profissão futuramente.

Gráfico 7. Expectativas em relação ao exercício da função



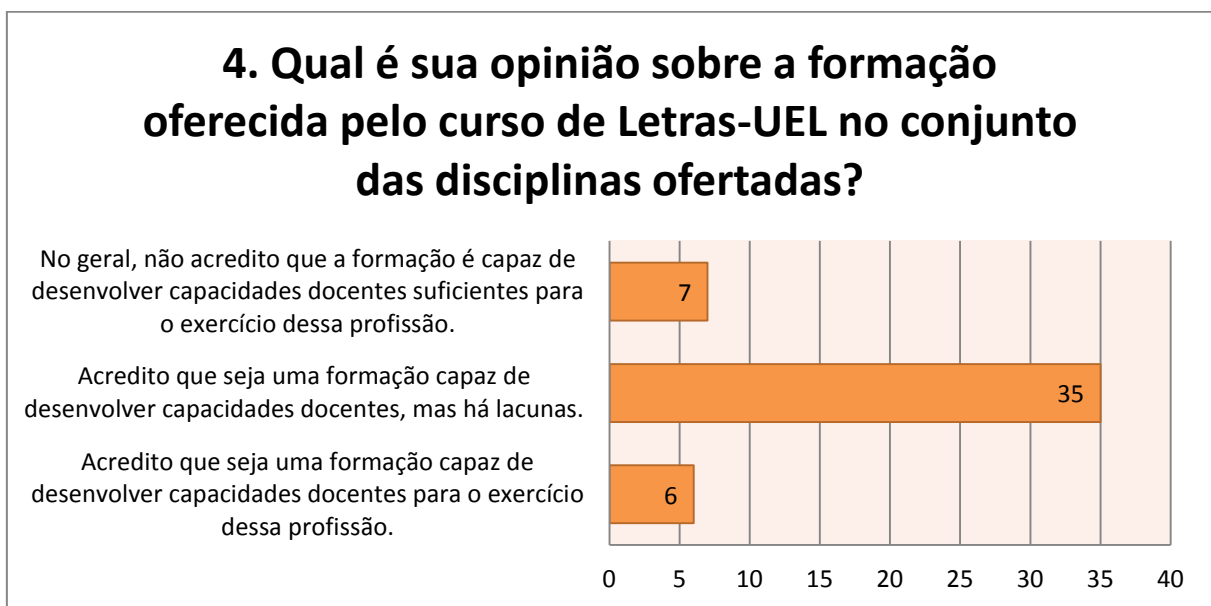
Fonte: A autora (2018)

Além dos dois sujeitos desinteressados pela docência, notamos um número relativamente alto de respondentes (dez) que não acreditam estarem preparados para a docência no gráfico 7. É importante evidenciar como a insegurança e talvez o receio perpassa as emoções do futuro professor, e também como isso precisa ser abordado no estágio a fim de que as expectativas sejam mais positivas. Além disso, as expectativas baixas para o exercício da função indicam que, talvez, tais futuros professores nem cheguem a exercer a docência. Apenas um ano separa esses respondentes da conclusão do curso, é pouco tempo para sentir-se preparado, principalmente quando capacidades e competências são construídas em um processo que deveria durar os quatro anos do curso. Se esses sujeitos não se sentem nem no caminho para isso, como algum dia terão as competências solicitadas pela Base Nacional de Formação de Professores? As respostas mostradas nesse gráfico revelam uma realidade desanimadora em relação ao futuro.

O que nos salva é a maioria ainda está do lado positivo, afinal, são 36 respondente que acreditam estar preparado ou no caminho para o exercício da função, são futuros professores que demonstram segurança na identidade profissional que estão construindo na formação inicial.

Esse resultado está em diálogo com os do Gráfico 8, onde a grande maioria (35 discentes) também acredita que a formação oferecida pelo curso seja capaz de desenvolver capacidades docentes necessárias para o exercício da função, ainda que haja lacunas.

Gráfico 8. Opiniões sobre a formação oferecida pela UEL.



Fonte: A autora (2018)

No Gráfico 8 observamos duras críticas ao curso quando sete respondentes alegam que a formação não seria capaz de capacitá-los suficientemente para o exercício docente, e, além disso, notamos também como alguns alunos fizeram comentários extras logo à frente da palavra “lacuna” no questionário. Seus comentários eram quase sempre reduzidos à palavra “muitos”, evidenciando ainda mais as falhas do antigo currículo, agora reformulado. As figuras 8 e 9 mostram esses casos:

Figura 8. As lacunas evidenciadas (1)

4. Qual é sua opinião sobre a formação oferecida pelo curso de Letras-UEL no conjunto das disciplinas ofertadas?

() Acredito que seja uma formação capaz de desenvolver capacidades docentes para o exercício dessa profissão.

(X) Acredito que seja uma formação capaz de desenvolver capacidades docentes, mas há algumas lacunas. *(muitas)*

() No geral, não acredito que a formação é capaz de desenvolver capacidades docentes suficientes para o exercício dessa profissão.

Figura 9. As lacunas evidenciadas (2)

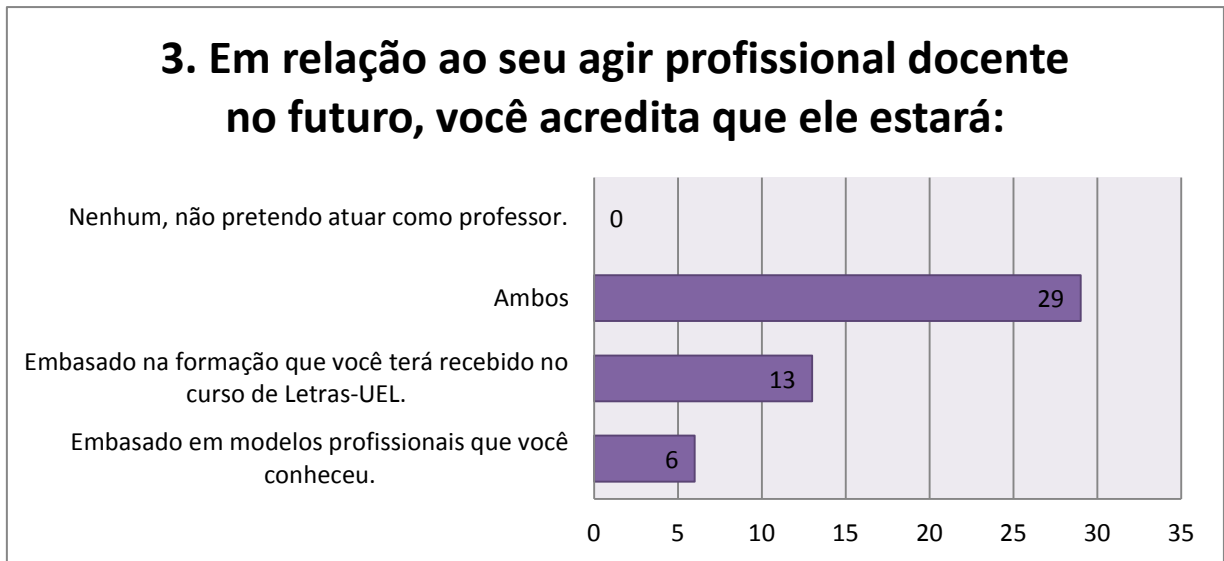
4. Qual é sua opinião sobre a formação oferecida pelo curso de Letras-UEL no conjunto das disciplinas ofertadas?

() Acredito que seja uma formação capaz de desenvolver capacidades docentes para o exercício dessa profissão.

(X) Acredito que seja uma formação capaz de desenvolver capacidades docentes, mas há algumas lacunas. *- muitas lacunas*

() No geral, não acredito que a formação é capaz de desenvolver capacidades docentes suficientes para o exercício dessa profissão.

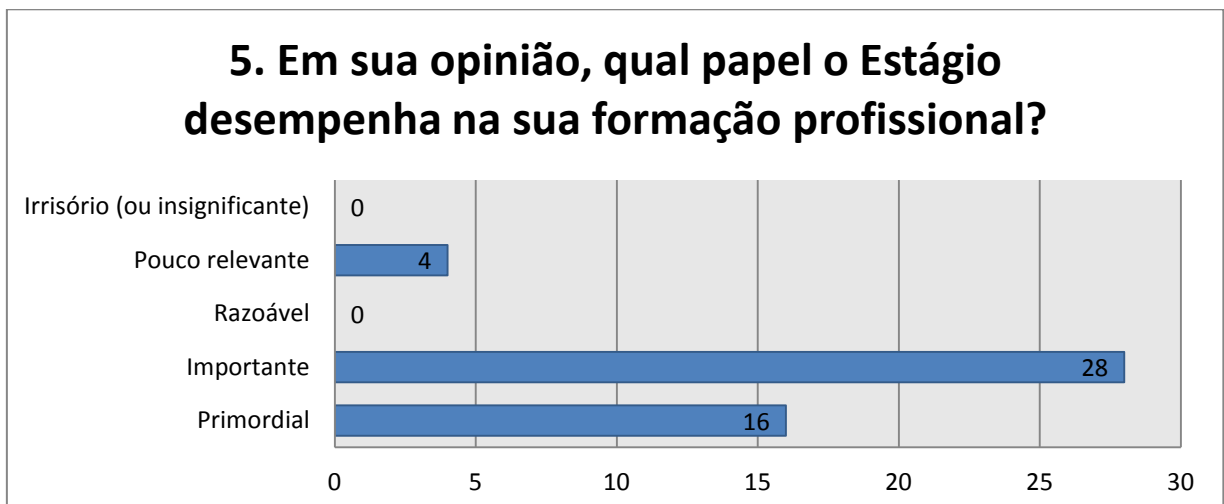
Retomando a ordem das questões, os dados do Gráfico 9 revelam como a formação em outra licenciatura ou até mesmo modelos profissionais tidos no ensino básico aparecem nas perspectivas dos respondentes. Aqui destacamos que a grande maioria dos graduandos (29) acredita que seu agir estará embasado tanto nos modelos profissionais que conheceu quanto na formação oferecida pelo curso de Letras-Português, ainda que haja problemas no currículo.

Gráfico 9. Embasamento do agir docente futuro do respondente

Fonte: A autora (2018)

Entretanto, o Gráfico 9 apresenta um conflito nas respostas das questões 2 e 3, uma vez que na segunda, dois sujeitos alegaram não terem o propósito de exercer a docência, e, por algum motivo, os mesmos desaparecem nas respostas da questão três, onde a opção para aqueles que não pretendiam atuar como professor não teve uma escolha sequer. Falta de atenção ao responder o questionário ou receio de se pronunciar sobre algo “polêmico” podem ser os motivos.

No Gráfico 10, quando questionamos sobre a opinião dos respondentes sobre o papel do estágio na formação profissional e sobre a inserção dos mesmos no estágio, obtivemos os seguintes resultados:

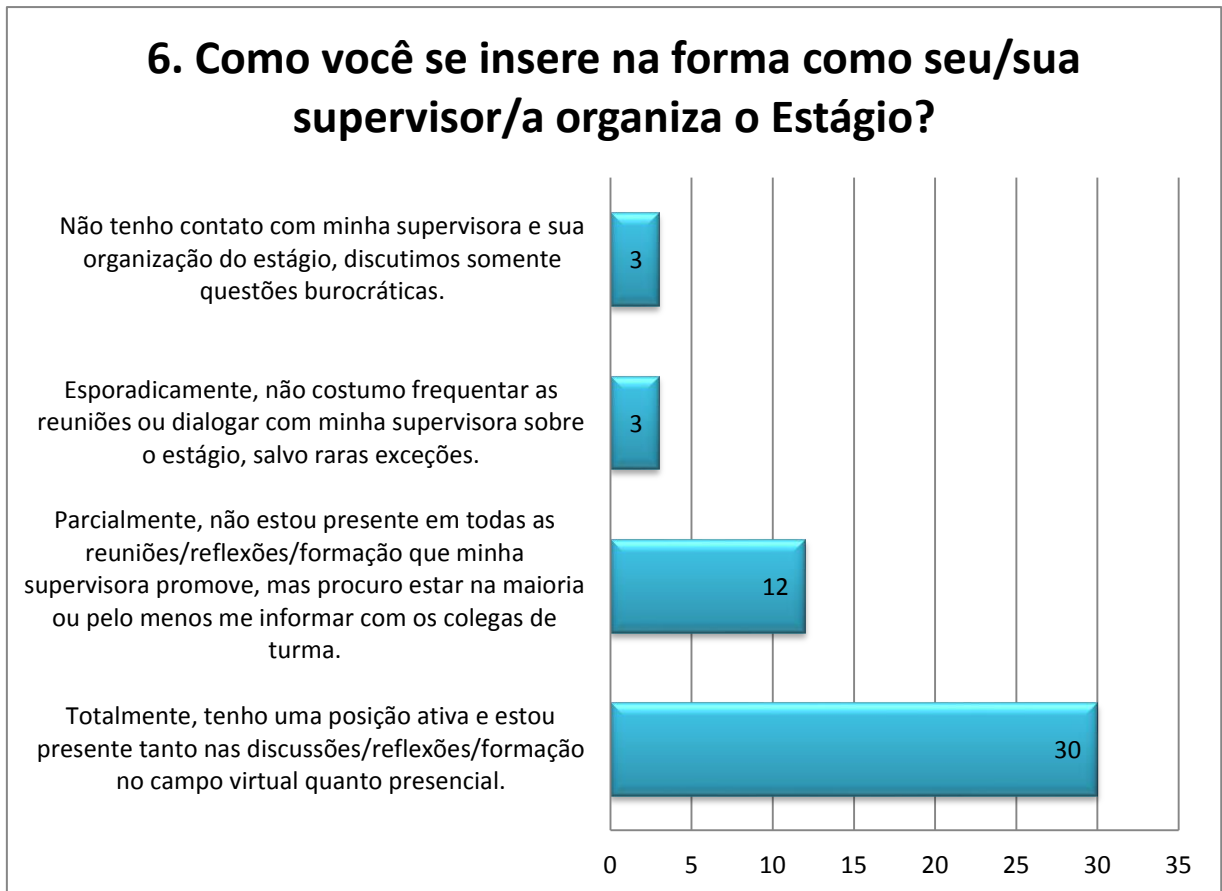
Gráfico 10. Papel do Estágio na formação profissional dos respondentes

Fonte: A autora (2018).

Caminhando para o final da pesquisa, os dados evidenciados no Gráfico 10 demonstram como, negativamente, quatro discentes acreditam que o estágio é pouco relevante para sua construção profissional docente. Por outro lado, destacamos que 28 estagiários consideram que essa fase da graduação desempenha um papel importante e, mais do que isso, para 16 futuros professores, o estágio é primordial para seu desenvolvimento profissional. Em um cenário onde se pretende instaurar a chamada Residência Pedagógica e aumentar as horas práticas de atividade docente, precisaríamos de que 100% dos futuros professores reconhecessem, no mínimo, a importância da prática docente na graduação. Se isso não está ocorrendo na UEL, é preciso investigar os motivos, e um deles pode ser o fato de que alguns respondentes não haviam iniciado nenhuma fase do Estágio quando responderam o instrumento, e talvez por isso, não conseguiram mensurar a relevância dessa etapa para sua formação. Encontrar sujeitos que estavam tão atrasados para iniciar essa etapa nos pegou de surpresa, o questionário foi aplicado já no segundo semestre, e embora seja possível realizar o Estágio nesse período, alguns respondentes sequer haviam começado a Observação, que é primeiro momento da prática em sala.

O papel do Estágio dentro da formação inicial é essencial, sem a prática a formação fica incompleta, sem concretude e sem sentido. Tentamos compreender melhor a concepção dos respondentes sobre ele e provocar uma autorreflexão na questão seguinte, cujas respostas estão no Gráfico 11:

Gráfico 11. Autocrítica e autorreflexão do respondente sobre o Estágio



Fonte: A autora (2018)

Felizmente, a maioria dos respondentes (30) tem uma relação bastante interativa com seus supervisores, sendo presentes e se posicionando ativamente nas interações presenciais ou virtuais. Como essa parceria entre estagiário e supervisor é bastante pautada no engajamento, esses resultados são positivos e indicam responsabilidade profissional por parte dos futuros professores.

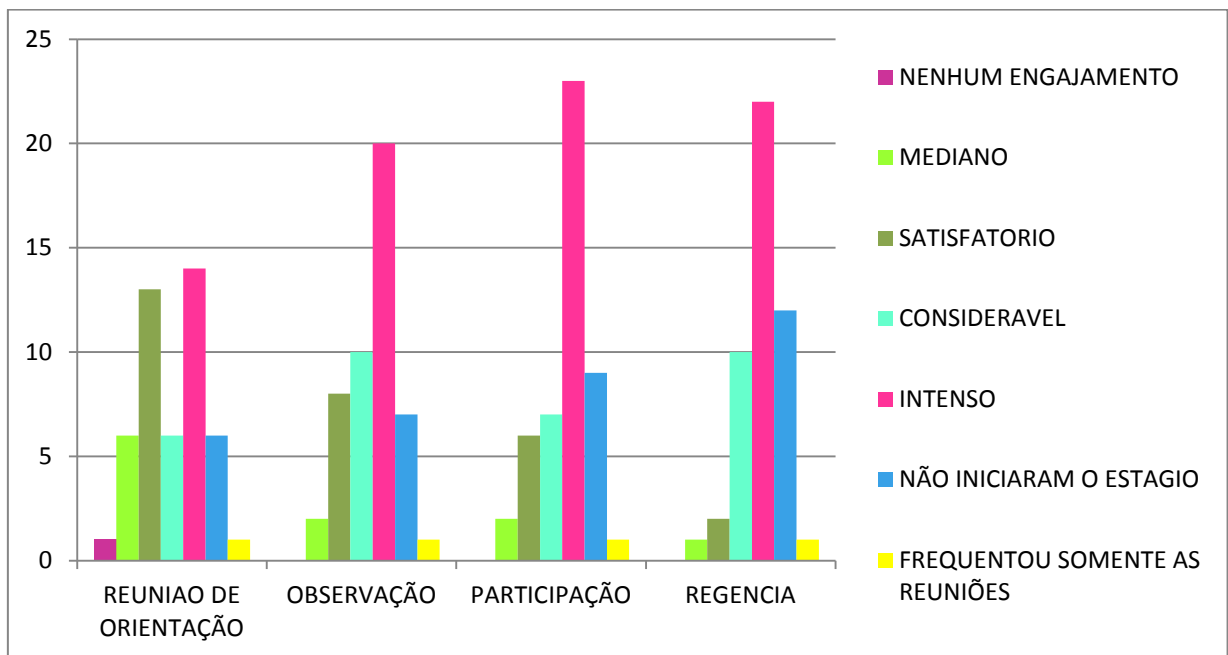
No entanto, é importante destacar dois pontos que enfraquecem o estágio: primeiro, um número relativamente alto de sujeitos (12) que se inserem parcialmente na organização de seu supervisor do estágio, e segundo, e mais grave, os três estagiários que sequer têm reuniões formativas com sua supervisora, reduzindo suas interações a simples discussões burocráticas.

Se existem reformulações a níveis estaduais e nacionais na formação de professores, é porque mudanças precisam acontecer nas ações de cada um dos envolvidos, de nada adianta mil propostas se supervisores continuarem marcando reuniões para resolverem somente pendências burocráticas e se o estagiário não comparecer a reuniões formativas. O Estágio é uma via de mão dupla onde

professor supervisor e professor em formação inicial se ajudam e desenvolvem juntos. Não deve existir nenhum tipo de comprometimento parcial ou mínimo com a prática docente, para ser professor é preciso dedicar-se como em qualquer outra profissão.

Por fim, a última, mais complexa e extensa questão (6) têm seus resultados apresentados no Quadro 8, onde destacamos mais uma autoavaliação feita pelos participantes, levando em conta os índices de comprometimento deles nos momentos de Observação, Participação, Regência e Reunião de orientação. Aqui buscamos saber qual relevância os estagiários dão às fases dessa “disciplina” do curso. Nesse sentido, fizemos uma escala de 1 a 5 os resultados foram os seguintes:

Gráfico 12. Demonstrativo dos níveis de engajamento dos alunos-professores em cada fase do Estágio.



Fonte: A autora (2019).

O gráfico 12 apresenta a visão dos respondentes em relação ao engajamento de si próprios nas fases que compõem o Estágio. Esse momento de autocrítica revelou como cada estagiário se avalia, esperamos que após responder e finalizar o questionário, que eles tenham refletido sobre as atitudes que desempenham no Estágio.

As possibilidades eram diversas desde a nenhum comprometimento até

comprometimento intenso, os respondentes poderiam identificar o que melhor os representava em cada fase. Aqui, é preciso destacar que deixamos um espaço para aqueles que não iniciaram o estágio assinalarem, afinal, não poderiam realizar julgamentos daquilo que não vivenciaram ainda, e o total de 12 respondentes o usaram, respondendo de modo crescente.

A maioria dos estagiários alega ter um comprometimento intenso (14 sujeitos) ou satisfatório (13 sujeitos) em relação às reuniões formativas junto à supervisora, os demais são aqueles que consideramos a “média”, poderiam fazer melhor, mas não o fazem, assim como não deixar de desempenhar pelo menos o mínimo necessário, e estão cientes disso.

O caso mais sério é o do estagiário que informa não ter nenhum comprometimento com as orientações que fazem parte da disciplina de Estágio, o que nos remete às reflexões advindas do Gráfico 5. É preciso interação para que haja desenvolvimento pessoal e profissional, o contato com o outro revela conhecimentos até então desconhecidos, então quando um futuro professor deixa de ter uma relação de troca com seu supervisor, ele perde grande parte das chances de se desenvolver.

Na fase de Observação, grande parte (20 sujeitos) também informa que se comprometem intensamente, a partir desse momento notamos que nenhum aluno assume não ter comprometimento com parte prática do Estágio em sala de aula. As respostas em relação às fase de Participação e Regência seguem a mesma linha, nelas, a maioria dos estagiários informam que se comprometem intensamente. Possíveis motivos são o interesse pela sala de aula real, onde estagiário vira professor, saindo do papel de aluno para o de docente. De fato, estar em sala de aula não é o mesmo que apresentar para um supervisor, por exemplo, mas os dois momentos do Estágio precisam ter a mesma relevância, pois um depende do outro.

A todo momento destacamos a gravidade do número alto de alunos que ainda não iniciaram o estágio. O quadro indica que sete graduandos não cumpriram a primeira fase do Estágio que é a Observação, esse número somado ao de outros graduandos que já passaram dessa fase, resulta no total de nove alunos que não cumpriram a etapa de participação, no total, 12 ainda não chegaram à regência. Isto é, no mínimo, sete sujeitos ainda não fizeram nada do Estágio - visto que o processo é constituído de fases sequenciais que dependem uma das outras -, mesmo o questionário tendo sido aplicado em julho, no final do primeiro semestre.

Observamos que, envolto nesse contexto e condição de produção, as respostas dos sujeitos em formação inicial indicam duas vertentes: a primeira, e mais otimista, é que eles acreditam na importância do estágio para sua formação e por isso o cumprem com um engajamento intenso, além disso, suas crenças de que a vocação necessita de um desenvolvimento profissional e acadêmico para a construção da “profissionalidade”, permitem um olhar crítico da formação oferecida pela UEL. Por outro lado, denunciam como estar em uma licenciatura não significa necessariamente que o sujeito pretenda ser professor. O comprometimento ainda é um ponto chave para qualquer profissional. Além disso, um instrumento como o questionário jamais poderá representar 100% a realidade, por isso, mesmo aquilo que consideramos de mais positivo pode mascarar algo negativo, e vice e versa.

Com esse instrumento, pudemos constatar que a construção do *métier* docente desse coletivo está marcada por influências da formação acadêmica e de modelos profissionais, e embora tenham aparecido respondentes que não querem exercer a profissão, focamos naqueles que desejam lecionar, que acreditam na docência. É por esses futuros professores que são cruciais as investigações que provoquem reflexões críticas e construtivas sobre a formação inicial.

5.2. Os dados do Plano de aula que indicam as representações singulares de um professor em formação inicial: planejamento da atividade docente

Se atrás de toda aula há um planejamento, na Miniaula não seria diferente. Antecedendo à execução dessa “aula”, o sujeito protagonista da pesquisa teve de elaborar um plano de aula⁴² dentro dos padrões fornecidos pela sua professora de Metodologia no Curso de Letras Português. Solicitando esse planejamento prévio, pudemos ter acesso àquilo que a universidade oferece em termos de formação, e também material, para assim compararmos o trabalho planejado e trabalho realizado, na Miniaula. O modelo de plano de aula do nosso participante foi escolhido dentre duas opções fornecidas pela professora de Metodologia. O plano adotado solicita informações básicas como a disciplina e nível de ensino dos alunos, além de solicitar ao professor informações sobre: tema, objetivos, metodologia/estratégias, recursos, avaliação, referências e anexo da aula planejada.

⁴² Anexo 2.

Nesse modelo há também comentários na lateral do arquivo que auxiliam o aluno no sentido de que explicam, de modo geral, o que deve ser pensado e colocado em cada tópico do plano de aula.

O planejamento elaborado pelo PEFI o tema estabelecido é o gênero lírico, dentro dele o foco está na questão estrutural: a metrificação. Seu propósito é desenvolver uma aula onde apresente as regras da divisão silábica e a classificação da divisão silábica poética. Como objetivo o futuro professor almeja que seus alunos conheçam as classificações da versificação e como a sonoridade afeta a leitura do texto lírico/poético. O PEFI escolhe uma metodologia expositiva onde os únicos instrumentos utilizados são a lousa e o giz. Nos recursos, ele acrescenta a letra de música que pretende utilizar, de Chico Buarque de Holanda, mas nenhum verso de poesia. Como avaliação, ele planeja considerar a interação do aluno na sala e um exercício a ser executado oralmente, sobre a música “Construção”.

O planejamento do PEFI para sua Miniaula traz nas referências somente uma gramática da Língua Portuguesa (contemporânea), e em anexo, está a música a ser utilizada na avaliação.

O Plano de aula constitui para nós o *trabalho planejado* a ser comparado com o *trabalho realizado* efetivamente na Miniaula e posteriormente confrontado, na autoconfrontação simples, instrumento permitiu a encontrar o *trabalho real*, carregado pelas falhas e lacunas denunciadas pelo PEFI (trabalhador). Dentro da perspectiva das Ciências do Trabalho, concluímos que esse trabalho planejado foi construído a partir do contato do PEFI com as disciplinas e projetos de pesquisa que fazem parte das práticas formativas do curso de Letras da UEL. O caminho que optou ao ministrar uma Miniaula pautada na esfera da criação literária (BAKHTIN; VOLOCHINOV,1992), está, provavelmente, associada a abordagem feita por seus professores de Literatura e por seus gostos pessoais.

A metodologia escolhida, que implicitamente diz muito sobre seu agir, é motivada por modelos profissionais revelados nos dados oriundos da Autoconfrontação, como veremos no tópico 5.3.

O Plano de aula apresentado pelo PEFI traz algumas informações sobre o ambiente ao qual o conteúdo a ser trabalhado seria destinado, ele foi solicitado pela pesquisadora como forma de planejar a Miniaula a ser apresentada posteriormente. Na figura 10 separamos um trecho desse documento:

Figura 10. Recorte do Plano de aula



Plano de Aula

Nome:
Curso: MINI AULA PARA PESQUISA DE MESTRADO
Disciplina: ESTÁGIO
Série: 3º ANO GRADUAÇÃO LETRAS PORTUGUÊS - VESPERTINO

Nome da Escola: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Nível de Ensino: ENSINO MÉDIO
Disciplina: LITERATURA
Série (Público Alvo): 1º ANO

Fonte: Participante protagonista da pesquisa (2018)

Considerando as condições de produção desse material, identificamos nesse dado alguns vestígios que vão em direção oposta àquilo que planejávamos para a Miniaula e mostra como uma pesquisa pode seguir rumos diferentes. Solicitamos que o PEFI tentasse desenvolver um plano de aula para uma sala de aula real, como a do Estágio, inclusive, o material poderia ser utilizado futuramente em sua regência. Contudo, o único propósito apresentado no Plano de aula foi de fornecer material para uma pesquisa de pós-graduação, conforme preenchimento do campo “Curso”, que ainda é localizado dentro da disciplina de Estágio, e não a sala de aula do 1º ano conforme o campo “Série (Público Alvo)” indica. Esses vestígios sutis mostram que as condições e contexto de produção da Miniaula influenciaram no modo como o sujeito entendia a ocasião e conseqüentemente construía suas representações.

Reconhecemos que o ambiente em que a Miniaula foi realizada não contribuiu para a sensação de estar em um sala de aula escolar, já que a atividade aconteceu na UEL, protagonizada por pesquisadora e “pesquisado” apenas. Infelizmente, com os prazos curtos de uma pesquisa de Mestrado, acompanhar esse sujeito em sua regência do Estágio seria inviável, os cuidados éticos e espera por essa fase tomariam um tempo que não possuíamos.

A construção de um Plano de aula para a Miniaula revela o gesto didático de Planejamento (SILVA, 2013) perpassando o agir desse futuro professor, ele demonstra a primeira focalização acerca daquilo que seria (ou não) abordado em

sua aula, aqui, os conceitos teóricos vistos no curso de Letras Português e as propostas curriculares passam pelo processo de transposição de didática e adentram a sala de aula. O PEFI teve contato com um gesto clássico do *métier* docente, onde preparou o material, escolheu os dispositivos didáticos, o instrumento de apoio que usaria, organizou o tempo para cada assunto, etc. É uma etapa essencial que não queríamos, e nem poderíamos, abrir mão. Almejamos que, além de ter contribuído para a pesquisa, que essa fase tenha acrescentado material e conhecimento didático à experiência profissional do PEFI.

5.3. Os dados da Miniaula que revelam a singularidade do estilo profissional

Em conformidade com os pressupostos teóricos e metodológicos para análise da Linguagem e do Trabalho Educacional postulados pelo ISD (e apresentados na Seção III), percorremos o caminho apontado pelos autores filiados a esse quadro teórico levando em consideração, primeiramente, os parâmetros da situação em que se dá a emergência do agir profissional nas intervenções formativas proporcionadas tanto pelo conjunto de disciplinas, como pelo conjunto de intervenções relacionadas à pesquisa e extensão proporcionadas aos graduandos da UEL.

Como postula o ISD, a situação de linguagem externa e a situação de ação de linguagem interna (representações psicológicas sobre o mundo físico, social e subjetivo tais como um agente as interiorizou), influenciam sobre as práticas discursivas concretizadas empiricamente pela oralidade, escrita ou outras modalidades semióticas. Nessa perspectiva, buscamos compreender as coerções sociais e ideológicas que refletem (BAKHTIN/VOLOSCHINOV, 1992, p. 32 [1929-30]), as condições sociais são refratadas nos textos orais, escritos ou semiotizadas em outras formas de linguagem. O pesquisador tem acesso às representações interiorizadas do sujeito que age pelas hipóteses que levanta sobre a base de orientação que a situação lhe dá a partir das quais toma um conjunto de decisões que, teoricamente, constituem os “níveis da análise de textos proposta pelo ISD”. Nessa perspectiva, o agir do participante na Miniaula constituiu a prática discursiva pela qual procuramos investigar as apropriações, as dificuldades e os empecilhos para a emergência dos saberes e competências inerentes ao *métier* que ele construía no curso de Letras da UEL.

5.3.2. As macropreocupações e os gestos didáticos fundadores do professor evidenciados nos encadeamentos da Sinopse

No quadro 7 apresentamos a sinopse⁴³ da Miniaula que constitui o segundo objeto integrante do *corpus*. Esse instrumento permite visualizar os encadeamentos da atividade de acordo com os principais movimentos do professor em formação inicial. Para elaboração do quadro, foi necessário identificar as principais etapas da Miniaula que desencadearam os movimentos do PEFI. Além disso, sinopse que identificamos, portanto, os gestos didáticos fundadores predominantes em cada uma das seis etapas (observadas no SOTs) que constituem a Miniaula. Julgamos necessário lembrar que a Miniaula foi ministrada sem um público, o que influenciou nas ações, gestos e consignas apresentadas pelo PEFI, como explicaremos em momento oportuno.

Quadro 7. Sinopse da Miniaula

SINOPSE DA MINIAULA			
Encadeamentos de atividades escolares nas transcrições das aulas gravadas em vídeo (SOTs)	Resumos das atividades escolares que presentificam o objeto de ensino (STTs)	Atividades escolares detectadas pelas consignas orais e escritas do professor nas formas sociais do trabalho didático	Gestos didáticos fundadores predominantes
1. Os gêneros literários de Aristóteles.	Diferenciação entre os gêneros Épico, Dramático e Lírico, com ênfase no último.	- Apresentação pessoal e agradecimento; - Apoio da lousa na introdução a cada gênero; - Destaque na lousa do gênero específico a ser visto na aula (lírico); - Uso da lousa para introdução breve do assunto “Rimas”.	Presentificação Focalização
2. Noções básicas de versificação	Explicação sobre a Metrificação, enquanto parte da versificação na poesia.	- Na lousa, indicação do foco da aula: metrificação; - Retomada sobre a “divisão de sílabas” nas memórias do aluno para introduzir o assunto; - Apresentação breve dos dois exemplos a	Focalização Ativação da de Memória didática

⁴³ Sobre esse conceito, ver Seção 3, tópico 3.4.

		serem utilizados.	
3. Primeiro exemplo poético: verso de Luís Vaz de Camões	Esclarecimento sobre as regras da divisão silábica do verso e contagem de sílabas poéticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Separação e contagem silábica feita em leitura pausada e em voz alta para exemplificar metrificação; - Identificação da sílaba tônica na última sílaba poética; 	<p>Implementação de atividade pelo dispositivo didático (verso de Camões)</p> <p>Regulação interna (perguntas retóricas)</p>
4. Segundo exemplo poético: verso de Gregório de Matos.	A metrificação à partir das sílabas fonéticas; explicação sobre as vogais fortes e fracas.	<ul style="list-style-type: none"> - Metrificação com leitura pausada e em voz alta das sílabas fonéticas; - Identificação da palavra final e da sílaba tônica dentro dela; - Contagem em voz alta das sílabas poéticas; - Explicação oral sobre a junção entre vogais fortes e fracas. 	<p>Implementação de atividade pelo dispositivo didático (verso de Matos)</p> <p>Regulação interna (perguntas retóricas)</p> <p>Institucionalização (fixação da junção de vogais fortes e fracas na fala)</p>
5. Classificação dos versos.	Apresentação da classificação dos versos de acordo com as sílabas poéticas: do dissílabo ao decassílabo; Explicação sobre redondilha menor e maior.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação, na lousa, da classificação dos versos de acordo com a quantidade de sílabas poéticas; - Leitura em voz alta e preenchimento simultâneo da tabela de classificação exposta na lousa; - Destaque para tópicos importantes ainda não abordados, a redondilha menor e redondilha maior; - Uso da alusão à voz de um aluno para complementar a nova explicação; - Enfoque em casos “especial” e “interessante” dentro do assunto: os versos Épicos e os versos Alexandrinos; - Introdução ao início da atividade e aviso sobre o final da aula estar próximo. 	<p>Focalização (do conteúdo de redondilhas)</p> <p>Regulação interna (perguntas retóricas)</p>
6. Terceiro exemplo	Atividade prática de	- Questionamento	Presentificação

poético: trecho musical de Chico Buarque com atividade prática.	divisão silábica do trecho musical; Definição do trecho como endecassílabo.	sobre o conhecimento da turma sobre o objeto a ser trabalhado; - Retorno da estratégia de alusão à voz de um aluno como forma de responder o questionamento do professor; - Indicação do que será feito pelo professor e pelos alunos nos momentos seguintes; - Início da execução da atividade com retomada da primeira regra; - Separação das sílabas feita oralmente e na lousa; - Contagem simples, das sílabas, em voz alta; - Identificação da última palavra do verso; - Localização da sílaba tônica na última palavra - Retomada da segunda regra sobre vogais fortes e fracas e aplicação à atividade; - Contagem de 11 sílabas poéticas no verso e classificação dele como endecassílabo.	ão Formulação de tarefas Implementação de atividade pelo dispositivo didático (trecho de Holanda) Regulação interna Ativação da Memória didática
---	---	---	--

Fonte: A autora (2018)

O encadeamento 1 – Os gêneros literários de Aristóteles – traz consigo a contextualização que marca o início da Miniaula, ele é composto por uma única atividade responsável por diferenciar os gêneros para que, em seguida, seja dado o devido foco ao Gênero lírico que centraliza a atividade. Como esperado, os gestos de *presentificação* e *focalização* estão em evidência no agir do PEFI nesse momento, especialmente em:

Recorte A.

01:21: *É... Quando a gente para pra pensar um pouco sobre essa teoria de versificação... É... A gente vai na verdade ter que retomar um pouco a questão de gêneros literários que são colocados dentro da ideia de Aristóteles né. Então os gêneros gregos eram sempre divididos em, principalmente em três, né?*

O recorte A revela a tentativa do PEFI em contextualizar o gênero lírico dentro da história literária, visto que é nesse gênero que a metrificação será feita posteriormente na aula. Ainda nesse trecho, fica claro como além de apresentar, o PEFI também esclarece que está percorrendo um caminho já traçado antes. O gesto de *focalização* aparece logo em segunda, quando o destaque na lousa para o gênero “Lírico” indica qual será o rumo da aula. Ainda nesse encadeamento, identificamos a macropreocupação da *Tessitura* quando:

Recorte B.

01:10: *Essa é uma aula destinada ao pessoal do primeiro ano do ensino médio, segundo ano do ensino médio... Então vocês começam a [entend...] aprender certos conceitos que vão ser importante pra vocês dentro da análise literária.*

Nesse recorte B fica evidente a preocupação do PEFI em mostrar que a série de seus alunos pressupõe o trabalho com a análise literária, e exalta a importância em aprender “certos conceitos” procurando dar sentido ao aprendizado visado com a justificativa de que terá utilidade em análises futuras da disciplina de Língua Portuguesa/Literatura.

No encadeamento 2 – Noções básicas de versificação – a explicação sobre o conteúdo focalizado começa de fato, aqui, fica clara a *Focalização* ao assunto “Metrificação dentro da poesia”, conforme recorte C indica:

Recorte C.

03:47: *Mas o foco da aula de hoje sobre a questão de noções de básicas de versificação é analisar principalmente como a gente consegue fazer a metrificação de um... determinado verso.*

Logo em seguida, o professor lança mão do gesto de *ativação da Memória didática* (recorte D) para introduzir um novo assunto teórico de complexidade maior:

Recorte D.

03:57: *O que que é a metrificação? Se a gente, se vocês pararem pra pensar lá trás quando vocês estudaram lá no fundamental ou até mesmo no pré sobre a questão de divisão de sílabas... Uma palavra pode ser dividida numa escala menor que a gente chama de sílabas. Então a sílabas [incompreensível]... É uma separação fonética de*

determinadas palavras.

Assim como em toda a Miniaula, os instrumentos principais do PEFI são a lousa e o giz, entretanto, nesse encadeamento, ele apresenta dois dispositivos que aparecerão no encadeamento 3 e 4, sendo ele, respectivamente, versos de Luiz Vaz de Camões e Gregório de Matos.

Logo ao iniciar o encadeamento 3 – Primeiro exemplo poético: verso de Luiz Vaz de Camões –, o futuro professor deixa evidente a macropreocupação da *Ancoragem*, onde, ao realizar leitura pausada e em voz alta, pretende demonstrar para o aluno como a separação de sílabas deve ocorrer (recorte E):

Recorte E.

04:37: *Então metrificação simples seria [incompreensível] você separar a sílabas que estão presentes dentro do verso, então aqui: A-mor-é-fo-go-que-ar-de-sem-se-ver. [Leitura pausada]*

Na sequência, ele também incentiva ao aprendizado quando faz a contagem silábica também em voz alta (recorte F) e identifica a sílaba tônica no exemplo apresentado (recorte G):

Recorte F.

04:51: *Contando o número dessas sílabas, a gente vai [incompreensível], então... Uma, duas três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze. São onze sílabas poéticas.. é... do... Cam..é... são onze sílabas, perdão, dentro do.. do verso de Camões.*

Recorte G.

05:23: *Então [pausa rápida]...uma das primeiras regras que na verdade a gente vai ter é que a última sílaba poética vai ser sempre a mai... a tônica. Então no caso assim, se a gente for ver, sei que a última palavra que ta dentro do verso, no caso a última palavra é "ver". "Ver" é... monossílaba, então por ser monossílaba ela já vai ser a sílaba tônica final.*

Nesse encadeamento notamos também a tentativa do PEFI em manter espaços dialógicos, onde fica claro a macropreocupação da *Atmosfera* mesmo em uma sala de aula onde não havia interação de fato – somente hipotética.

Ademais, o gesto de *Regulação interna* aparece quando o PEFI faz questões retóricas a seus alunos, conforme o recorte H mostra:

Recorte H.

05:49: *A segunda regra que a gente vai tratar sobre a questão de metrificação é quando você tem a junção entre vogais fortes e fracas, isso quer dizer o que?*

É evidente que, dado o contexto em que a Miniaula foi realizada, essa pergunta não teria resposta nenhuma, entretanto, evidencia a tentativa de diagnosticar o nível de conhecimento dos alunos sobre as vogais fortes e fracas.

No encadeamento 4 – Segundo exemplo poético: verso de Gregório de Matos –, ocorre a implementação da atividade de separação silábica, contagem de sílabas poéticas e identificação de sílaba tônica, por meio do dispositivo didático de apoio “texto poético”. Com o verso de Gregório de Matos o PEFI faz emergir o gesto de *Institucionalização* quando apresenta um saber externo que deverá ser utilizado em outras circunstâncias também, como podemos ver no recorte I, quando o futuro professor conclui a explicação sobre o que acontece quando vogais fortes e fracas estão próximas:

Recorte I.

06:57: *Então nesse caso, a gente não fala “on-de-can-ta-o-sa-bi-á”, a gente fala “onde cantaô”, a gente já, a gente quase que emenda essa ideia de vogal junto uma da outra.*

A abordagem da fonética, nesse caso, é necessária para fortalecer a explicação, sem ela, os alunos (hipotéticos) provavelmente não entenderiam, pois estariam reduzidos à escrita dentro da norma gramatical, e novamente, o futuro professor, ao utilizar o termo “a gente”, inclui-se na turma em busca de *Apoio*.

No encadeamento 5 – classificação dos versos –, o PEFI apresenta uma parte nova do conteúdo, a classificação dos versos a partir das sílabas poéticas, relacionando-a com outra disciplina, como o recorte J evidencia:

Recorte J.

07:22: *Então essa classificação vai se dá de forma muito parecida como na matemática. Na matemática vocês não estudam polígonos? São... [incompreensível], são aquelas formas que vocês têm dentro de um plano? Obviamente que, nesse caso aqui, a gente não consegue ter um polígono de dois lados, mas a gente consegue ainda classificar... um verso de duas sílabas poéticas.*

O diálogo com a Matemática retorna em outros momentos e indicam a proximidade do PEFI com essa área do conhecimento, inclusive, ainda no recorte J, o gesto de *regulação* volta a aparecer com as perguntas sobre os conhecimentos dos alunos acerca dos polígonos, como uma ponte para introduzir a explicação sobre a classificação dos versos. É, ainda, nesse encadeamento, que o PEFI incorpora um personagem e faz alusão à voz de um aluno, aos 09min50seg, em busca de uma interação inexistente.

Nessa etapa, o gesto de *Focalização* também é nítido, visto que há uma centralização na classificação dos versos de acordo com as sílabas poéticas, onde cabem, inclusive, comentários breves sobre a redondilha maior e redondilha menor. Ao final do encadeamento 5, o PEFI revela novamente o gesto de *Regulação* e a macropreocupação da *Pilotagem*, quando introduz a atividade e informa que o final da aula se aproxima, como o recorte K aponta:

Recorte K.

10:48: *Mas quando a gente fala sobre essa questão de gêneros que são considerados líricos, a gente pode extrapolar um pouco, por que? Gêneros líricos não necessariamente se restringem à poesia, então pra poder finalizar já a aula porque a gente tem pouco tempo, quero fazer uma proposta de exercício pra vocês.*

Com a consigna de proposta de exercício, o encadeamento 6 – Terceiro exemplo: trecho musical de Chico Buarque com atividade prática – começa. Sendo um encadeamento encabeçado por uma atividade que requer interação com a hipotética turma, a sexta etapa da Miniaula acabou sendo a que mais identificamos gestos e macropreocupações do PEFI. Logo no início, ele presentifica o objeto a ser trabalhado com o questionamento exposto no recorte L:

Recorte L.

11:07: *Alguém aqui já ouviu a música chamada “Construção” do Chico Buarque?*

A *Implementação de uma atividade pelo dispositivo didático* “texto poético” volta a aparecer, e é ela quem permite o desenrolar dessa etapa final da Miniaula. Outra estratégia que retorna é a de aludir a voz de um aluno que não existe (ou, em uma sala de aula real, poderia não se manifestar por timidez) para, assim, estabelecer um diálogo que evidencia a macropreocupação da *Atmosfera* (11:13) e dar continuidade à explicação da atividade proposta.

Na sequência, o PEFI lança mão de um gesto inédito até então: a *formulação de tarefas*:

Recorte M.

11:17: *Então, essa música na verdade, eu vou transcrever dois trechinhos dele, eu quero que vocês façam.. te..tem que fazer essa questão de metrficação, tem que separar primeiro em sílabas pra depois tentar fazer uma separação em sílabas poéticas.*

Essa tarefa acaba sendo realizada pelo próprio professor, mas a tentativa de estabelecer interação permanece, e ela se desdobra nos gestos de *ativação da Memória didática*:

Recorte N.

12:43: *Mas, lembre-se já da primeira regra que a gente falou sobre a questão de separação de sílabas poéticas [...]*

Recorte O.

13:04: *Qual que era a segunda regra que a gente tinha colocado dentro das [incompreensível] sílabas poéticas?*

E de *regulação interna*, com as perguntas respondidas pelo próprio professor:

Recorte P.

12:48: *Qual que é a última palavra que a gente vai ter? A gente vai ter a última palavra “Última”, certo? E dentro da última, qual que é a sílaba tônica? É o “U”, a gente fala **última**, não fala **ultima**, certo?*

Com a sinopse da Miniaula ministrada pelo PEFI pudemos identificar as macropreocupações que farão emergir gestos em seu agir, mesmo em condições e contexto de produção bastante distantes da realidade. Notamos a tentativa constante do sujeito em representar aquilo que ele acreditava fazer parte do *métier* docente, e são essas representações que, quando confrontadas pelo mesmo na entrevista de Autoconfrontação simples, revelarão o que está além do trabalho realizado.

5.4. Os impactos e os resultados da entrevista de autoconfrontação simples identificados nas representações do PEFI: a importância de se formar professores dentro da perspectiva de ensino como trabalho

Sendo a unidade mais extensa e complexa da pesquisa, esse tópico pretende atingir os objetivos e responder as perguntas de pesquisa dessa dissertação. Para identificar as representações do sujeito protagonista acerca da docência, retomamos quatro conceitos-chave: o de contexto e condição de produção a partir dos postulados de Habermas (1987) e o conceito de *Reflexividade* (BRONCKART, 2005;2008).

A entrevista de Autoconfrontação simples⁴⁴ é uma ação de linguagem materializada em unidade comunicativa, que é o texto empírico produzido pelo PEFI/trabalhador perante a tarefa executada, isto é, à Miniaula ministrada. Para melhor visualização e compreensão dos pontos cruciais desse texto, dividimos os segmentos que merecem destaque em nossas análises pois são momentos em que a pesquisadora, por meio de sua mediação, provoca a *reflexividade* no PEFI. Essa mediação é, sobretudo, baseada na “provocação” realizada através da linguagem que busca contribuir para a *reflexividade* do sujeito que leva às tomadas de consciência sobre seu agir perante sua tarefa.

1. Momentos que evidenciam sentimentos conflituosos no PEFI, onde ele demonstra o desejo de correção no agir;
2. Momentos que o PEFI defende ou justifica seu agir;
3. Momentos que indicam os modelos profissionais do PEFI;
4. Momentos que indicam as influências das práticas formativas do curso de Letras da UEL na formação profissional do PEFI;
5. Momentos em que o PEFI relaciona sua prática ao Estágio.

Nesse sentido, os momentos elencados acima perpassam todos os subtópicos que compõem essa etapa analítica da dissertação. Iniciamos no **5.3.1**, onde apresentamos os impactos do contexto e das condições de produção do sujeito nos resultados da entrevista de Autoconfrontação conforme prevê o modelo de análise de textos do ISD; em seguida, no **5.3.2.**, revelaremos as representações dos mundos objetivo, social e subjetivo do PEFI considerando os preceitos de Habermas (1987); no **tópico 5.3.3** procederemos à comparação entre as representações do sujeito protagonista e de seu coletivo sobre o *métier* docente, destacando os modelos profissionais; mais adiante, no **5.3.4** dissertaremos sobre o agir docente identificado nas representações singulares do protagonista da pesquisa, utilizando uma abordagem reflexiva do agir aliada aos preceitos do ISD e ao conceito de ensino como trabalho; e ao final, no **5.3.5.** discorreremos sobre o trabalho prescrito, planejado, realizado e real do sujeito protagonista, encerrando o processo de análise do trabalho docente e identificando os indícios da tomada de consciência que propicia o desenvolvimento humano.

⁴⁴ Doravante EACS

5.4.1. O papel do contexto e das condições de produção no texto-resultado da Entrevista de Autoconfrontação Simples (EACS).

A respeito do contexto e das condições de produção que perpassam o texto aqui abordado, definimos, primeiramente, a importante distinção entre a ocasião em que o coletivo, incluindo o PEFI, respondeu ao questionário, e o momento em que a EACS ocorre. A situação de produção do texto empírico, resultado da EACS, apresenta fatores que influenciaram no modo como a entrevista foi desenvolvida e nos dados que evidenciaram o interesse do professor em formação pelo seu desenvolvimento profissional. Em termos de mundo físico, seguimos aquilo que fora acordado com o Comitê de Ética⁴⁵ e realizamos a entrevista em uma sala de aula das instalações da UEL, o momento de produção foi o mais extenso de todas as coletas de dado da pesquisa, durou 1 hora e 21 minutos, e por isso, ocorreu em momento oportuno para o sujeito, mais especificamente em um horário após suas aulas do dia.

Considerando as especificidades do gênero entrevista, convém adaptar o modelo do ISD e substituir o termo “emissor” para “mediador”, onde o papel também foi desempenhado pela pesquisadora de Mestrado que utilizava, com as instruções da orientadora, um instrumento das Ciências do trabalho exercendo a função de mediar discussões entre trabalhador (professor em formação inicial) e sua ação à mostra na filmagem a fim de contribuir para que o sujeito obtivesse *reflexividade* sobre seu agir. Seguindo esse raciocínio, uma ideia de destinatário possível para a EACS são os leitores dessa pesquisa, que em busca de material sobre a construção de uma profissão, podem chegar até aqui. Esse destinatário é abstrato, incerto e inconstante, suas características vão sempre variar, assim como seus objetivos. Julgamos válido, portanto, adicionar uma nova categoria: o *autor*⁴⁶, como aquele que participa da atividade no momento em que ela está se desdobrando. O *autor* é o trabalhador/PEFI que, ao assistir-se, confronta, defende, refaz e cria novas representações sobre seu agir, e assim, contribui para o desenvolvimento da EACS.

⁴⁵ O projeto de pesquisa que gerou esta dissertação está cadastrado no PROPPG e foi também cadastrado para o CEP/UEL na Plataforma Brasil.

⁴⁶ A ideia de nomear essa entidade como “autor” vem da terminologia de Bronckart e Machado (2004), que colocam o trabalhador como um ser que ocupa uma posição de quem de fato planeja uma ação, possui motivos, intenções e capacidades para realizar a ação. Por isso esse *actante* (termo neutro) é denominado de **ator**. Agente é quando esse actante não apresenta no texto essas características.

Como já dito anteriormente, o lugar social que marca a EACS está ligado a uma atmosfera de aprendizado e crescimento profissional, onde as interações ocorreram de modo profissional, mas com lampejos informais. O interesse no conhecimento marca o lugar social. O papel social da mediadora/pesquisadora esteve sempre ligado à preocupação de influenciar o mínimo possível nas respostas que formam texto empírico do PEFI, ainda que isso seja impossível. Por ser uma das autoras da pesquisa, a mediadora procurou não gerar conflitos de interesse, tampouco momentos de constrangimento ou aborrecimentos. O papel social do autor é o de um estagiário que, ao contribuir com a pesquisa, participa de um processo cuja etapa mais conflituosa consiste em assistir, pela primeira vez, a si mesmo desempenhando determinada tarefa. Esse papel é constituído por sentimentos diversos em relação ao seu desempenho profissional posto em prova.

O objetivo dessa interação entre mediadora e autor foi o de identificar as contribuições da pesquisa para a formação desse professor e apreender quais representações o PEFI internalizou sobre o “ser professor” e quais suas origens. Essa interação objetiva também a identificação das atividades reflexivas emergentes da situação que podem ser compreendidas como vestígios de tomada de consciência perante as dificuldades e lacunas que circundam as expectativas do futuro professor de LP formado pela UEL.

5.4.2. As representações do coletivo e do PEFI sobre a docência

O ser humano possui um equipamento bio-comportamental psíquico inicial que, com a evolução contínua, o dota de novas potencialidades, desde seu nascimento, ele está imerso em um mundo de pré-construtos socio-históricos onde terá acesso às formações que o integram socialmente. O sujeito, quando se apropria de signos e instrumentos facilita a interação com outros sujeitos e estabelece ações de linguagem. Nessa interação mediada pelos signos, a ação de linguagem designa as propriedades dos mundos formais (Habermas, 1987) que influenciarão na produção textual, como aconteceu no questionário e na EACS.

Como sabemos, a interação social é necessária para o desenvolvimento humano, nela ocorrem conflitos que fazem emergir novas capacidades, na troca com o outro o sujeito (re) constrói sua identidade diariamente, especialmente quando se

trata de uma interação entre pesquisador e sujeito/participante de pesquisa, cujo objetivo é, justamente, o desenvolvimento de capacidades em ambos.

Quando vários sujeitos compartilham um mesmo grupo social, como é o caso da turma do terceiro ano do curso de Letras Português (UEL), a realidade de cada um acaba sendo semelhante à dos companheiros, isto é, eles partilham e atualizam concepções, crenças, ideias e convicções sobre os mais variados assuntos. Nesse mundo da vida (Habermas, 1987a), os futuros professores compartilham expectativas, críticas e relatos em relação à formação que recebem na universidade, procurando entender o mundo objetivo, social e subjetivo que os cercam.

Esse coletivo, cujas representações estão expostas nas respostas do Questionário, têm suas convicções divididas em relação a vários assuntos, como a inserção do sujeito na organização do Estágio ou o nível de comprometimento com essa etapa da licenciatura. No entanto, há outros momentos em que a ideia defendida representa quase todo grupo, como a denúncia às lacunas no currículo no curso de Letras e as expectativas positivas em relação ao exercício da função futuramente. Essa generalização relativa exprime as principais concepções que o grupo compartilha, mas também revela como os sujeitos singulares que o compõem, têm suas particularidades e representam os mundos formais de maneira única, por isso destoam em relação a determinados assuntos.

Assim, constituir uma base de orientação necessária para o agir, o sujeito passa por três conjuntos de representações das ações. No tópico 5.3.2 expusemos sobre as representações referentes ao quadro físico da ação e ao quadro sociossubjetivo da ação verbal, e agora, abordamos as representações referentes à situação e aos conhecimentos disponíveis nos agentes (coletivo e singular), para assim destacar como o sujeito protagonista está próximo e ao mesmo tempo tão distante das convicções partilhadas por seu coletivo social.

Para comparar coletivo versus sujeito protagonista, apresentamos no quadro 13 o plano textual global do texto resultante do questionário que exprime as representações do coletivo:

Quadro 8. Plano textual global do Questionário

Plano textual global do Questionário	
Etapa 1: Perguntas gerais sobre o perfil do grupo	- Turno - Idade - Experiência na área - Se cursa outra licenciatura - Se já é formado em outra licenciatura
Etapa 2. Representações sobre a docência	- Sacerdócio x Profissionalismo - Expectativas sobre o futuro - Embasamento do agir no futuro
Etapa 3. Representações sobre o curso de Letras Português (UEL)	- Avaliação do curso em relação à capacidade formativa
Etapa 4. Representações sobre o Estágio	- Papel do Estágio na formação profissional - Inserção do estagiário na organização da supervisora - Autoavaliação do nível de comprometimento

A autora (2019).

Já o texto da EACS (Quando 11), que diz respeito ao sujeito protagonista, está organizado pelos momentos geradores de *reflexividade*, como podemos identificar nos trechos abaixo:

Quadro 9. Plano textual global da EACS

Plano textual global da entrevista de Autoconfrontação simples	
1. Momentos que evidenciam sentimentos conflituosos no PEFI, onde ele demonstra o desejo de correção no agir;	<p>C: <i>Nesse início, você mudaria alguma coisa em relação a turma? Acrescentaria ou manteria?</i></p> <p>PEFI: <i>Com certeza, eu acho que faria uma apresentação um pouquinho melhor, sobre a questão de me apresentar como professor. E eu acho que, por exemplo, eu não me colocaria na questão de me apresentar para o ensino médio.</i></p> <p>-----</p> <p><i>[...] eu consigo perceber alguns vícios de linguagem que professores utilizam, seja falando, por exemplo, você percebe inúmeras vezes que durante a aula eu falo “é”.</i></p> <p>-----</p> <p><i>[...] C: Talvez com uma preparação você aumentaria alguma coisa...</i></p> <p>PEFI: <i>Sim, com maior preparação melhor a aula dada.</i></p> <p>C: <i>Você acha que essa opção foi por causa do formato da aula, por ser quinze minutos?</i></p> <p>PEFI: <i>Não, eu acho que foi um pouco de falta de preparo mesmo. Eu acho que também falta de conteúdo também foi um dos fatores decisivos por essa aula ter sido meio curta.</i></p>

	<p>C: E te causa algum sentimento, algum incomodo? PEFI: Ah sim, causa totalmente um incomodo. Quando eu estou dando aula eu sinto que a minha cabeça fica simplesmente branca [...].</p> <p>-----</p> <p>PEFI: Eu acho que isso é uma coisa que o professor nunca deve fazer em sala. C: O que? PEFI: Ajoelhar.</p>
<p>2. Momentos que o PEFI defende ou justifica seu agir;</p>	<p>C: Aqui você faz uma retomada lá no ensino fundamental, ou médio, dos supostos alunos. Você acha que é uma boa estratégia, você como professor acharia essa mistura legal? PEFI: Sim, como professor eu acho essa parte sempre importante, de mostrar para o aluno que o conhecimento ali ele também é de certa forma construído.</p> <p>-----</p> <p>[...] Tem alguns professores que utilizam, por exemplo, como eu estava usando ali praticamente a aula inteira, que era a questão do “a gente”. “A gente” como inteiro, juntos nós temos de analisar determinada coisa, enquanto alguns professores vão falar “ah, vocês precisam aprender isso”. Eu não sei se é uma estratégia didática colocar isso, mas colocar tanto a questão do professor como parte da sala, como uma equipe, enquanto outros professores colocam a sala como sendo a pessoas a quem eles apresentam o problema, ou aquele conteúdo.</p> <p>-----</p> <p>C: Aqui você também tem uma outra estratégia que é grifar o que você quer focalizar, você acha que manteria? Você acha que é um bom modo de chamar atenção? PEFI: Sim, eu acho que é um bom modo de chamar atenção, muitas vezes porque eu percebo que de toda forma tudo que está no quadro acaba sendo meio que impresso dentro do caderno, por causa que o aluno tudo que copia do quadro acaba passando para o caderno.</p>
<p>3. Momentos que indicam os modelos profissionais do PEFI;</p>	<p>C: Você tem algum modelo de professor que vem à mente, que faz essa contextualização? PEFI: Ah, eu tenho um professor que vem à mente, mas assim, ele era bem controverso, que é o professor Gileno [...]ele era um professor que fazia muito bem essa parte de contextualização, como a questão teórica da matemática, para depois a gente passar para as questões de exercícios</p>

	<p><i>Existem diversas formas de anotações, que eu vi durante ao longo da minha vida com outros professores, muitos passavam anotações no quadro, digamos assim impecável, de uma vez só. Eles passavam de uma vez, depois eles explicavam.</i></p> <p>-----</p> <p><i>Por exemplo, um professor de matemática que eu tive lá atrás, ele proibia a gente de fazer qualquer cópia dentro da sala, ele disse que a gente deveria tirar foto do quadro depois que ele dava aula, que só assim daria certo. [...]</i></p> <p>C: E você acha que em português funcionaria um trabalho assim?</p> <p><i>PEFI: Sim, eu acredito que para o português funcionaria isso.</i></p>
<p>4. Momentos que indicam as influências das práticas formativas do curso de Letras da UEL na formação profissional do PEFI.</p>	<p>C: E nessa tomada de consciência, ou nessa atenção que você teve na profissão, vem também algo da graduação? Alguma indicação de professores?</p> <p><i>PEFI: Na graduação acho que nem tanto, porque os professores de graduação de forma geral, eles se distanciam muito de uma aula expositiva como essa.</i></p> <p>C: Em termos de leitura, de teoria.</p> <p><i>PEFI: É, geralmente os professores de graduação eles são muito mais voltados, por exemplo, aulas que tem a utilização de um datashow, ou o uso de um texto teórico como base, então você tem que ter uma leitura previa daquele texto teórico. Ele não te apresenta esses conceitos de forma tão embicada assim, distribui por questão de tópicos. E é diferente do ensino médio, mas eu não acho que seja um ponto ruim ou um ponto forte.</i></p> <p>-----</p> <p>C: Em termos de leituras da graduação, textos aplicados, textos de metodologia. Nessa aula, você lembrava de algum que você tinha lido?</p> <p><i>PEFI: Não.</i></p> <p>C: É mais seus modelos mesmo?</p> <p><i>PEFI: Sim. Nessa questão de modelo nem tanto. Essa parte de fazer elaboração de planejar aula é uma coisa que eu preciso ainda melhorar, quanto na questão de focos e de objetivos, quais são os focos, qual meu objetivo com essa aula, o que eu tenho em mente para poder ensinar aos alunos, e como eu posso exemplificar e construir uma linha de pensamento suficiente para poder sustentar essa didática.</i></p> <p>-----</p> <p>C: Seria como se fosse um mediador, para fazer com que eles interagissem mais.</p>

	<p><i>PEFI: Na verdade eu roubei isso de uma estratégia de um professor meu, que ele desenhava uma bola no canto do quadro, chamava de Wilson, [risos] e começava a dar aula.</i></p> <p>-----</p> <p><i>Mas eu percebi umas coisas, quando você tipo falou da visão do padre e do caderno, você falou “ah é que lá no fundo talvez não consiga ler”, eu notei que tem alguns momentos que isso apareceu. Não aqui, mas na disciplina de formação com a Cláudia [PEFI]. Você acha que vem de lá ou dos seus modelos da escola?</i></p> <p><i>PEFI: Não, eu acho que da escola. Obviamente que a Cláudia pontuou bastante coisa dentro da aula expositiva que eu coloquei, que são importantes, mas de forma geral são da escola mesmo, que eu me preocupo.</i></p>
<p>5. Momentos em que o PEFI relaciona sua prática ao Estágio</p>	<p><i>C: Você está na regência agora?</i></p> <p><i>PEFI: Estou na minha décima regência!</i></p> <p><i>C: E você observou alguma mudança do início até agora?</i></p> <p><i>PEFI: Sim, sim. Entre essa regência que eu tive nessa vídeoaula, que foi justamente antes de eu começar a regência no colégio, tanto que foi bom isso, e essa regência que eu tenho no colégio, eu consigo perceber que já teve uma grande mudança. Eu tento as vezes, durante a regência mesmo, adotar formas que eu via de didática com os meus professores do ensino fundamental, do meu ensino médio, o que utilizavam.</i></p> <p>-----</p> <p><i>C: Se você se sente mais seguro lá no estágio do que em uma miniaula que tem uma câmera, ou se é tudo igual.</i></p> <p><i>PEFI: Eu acho que de frente para uma câmera é mais fácil para mim.</i></p> <p><i>C: Mais fácil do que uma sala com trinta alunos, por exemplo?</i></p> <p><i>PEFI: Aham.</i></p> <p>-----</p> <p><i>[...] É, eu fui perceber essa mudança logo de cara no estágio, depois dessa aula que eu tive, que minha letra cursiva muitas vezes os alunos não entendem. Direto tem os alunos que perguntam “ah, o que é aquela letra ali, professor? Aquela palavra ali é o que?”.</i></p>

Fonte: A autora (2019).

Os tipos de discurso que caracterizam os textos 1 e 2 traduzem os mundos discursivos, nesse sentido, delimitamos o texto referente ao questionário como da ordem do narrar implicado em conjunto com o discurso interativo, já o texto referente à EACS como da ordem do expor implicado em conjunto com o discurso interativo.

Ademais, no comparativo do quadro 14 indicamos as aproximações e afastamentos entre as representações do coletivo e do sujeito protagonista em relação ao papel das práticas formativas da UEL, do Estágio e dos modelos profissionais na construção de seu *métier*, categorias estabelecidas como centrais na identificação das representações desses sujeitos quando o assunto é construção do agir docente.

Quadro 10. Aproximações e afastamentos das representações entre coletivo e singular

	Coletivo	Sujeito protagonista (PEFI)
Práticas formativas da UEL	Acredita que a formação recebida desempenha papel importante na construção do <i>métier</i> ; Reconhece que o curso tem lacunas, mas mesmo assim é capaz de formar professores; Tem expectativas positivas motivadas pela formação; Dá destaque para a formação na mesma medida que evidencia o papel dos modelos profissionais.	Cita as práticas formativas do curso de Letras para evidenciar lacuna; Comenta sobre formação/aprendizagem de modo geral, sem especificar a licenciatura; Comenta o exemplo de professores ao ministrar uma disciplina que faz parte do currículo do curso.
Estágio Curricular Supervisionado	Considera como importante ou primordial para a formação profissional; No geral, demonstra comprometimento total ou parcial com a organização do Estágio; Demonstra maior comprometimento com a fase de regência.	Refere-se somente à regência; Comenta a vantagem em ter ministrado uma miniaula antes de regência; Conta sobre gestos e atitudes tomados durante a Regência que não ocorreram na miniaula (pedir silêncio para a turma) e que tentou aplicar na miniaula

		(alusão à voz do aluno)
Modelos profissionais	Pequena parte acredita que o agir será embasado somente por modelos profissionais; Maioria vê modelos e formação como de igual importância;	Faz referência constante a um professor do ensino médio, de Matemática; relaciona todos seus modelos aos professores do ensino fundamental, médio e cursinho; Somente uma breve referência à professora de LP.

Fonte: A autora (2019)

Identificamos nesse comparativo como a visão do coletivo e do PEFI destoa no assunto formação inicial, se por um lado o grupo ao qual ele pertence acredita e destaca o papel das práticas formativas da UEL na construção do *métier* docente, o PEFI cita tais práticas quase que somente para evidenciar lacunas, ele raramente dá crédito à essa formação e quando o faz, é bastante específico deixando claro que se refere à didática de determinado professor. Em relação ao Estágio, ambos núcleos acreditam na importância da prática, entretanto, o PEFI em momento algum comenta sobre seu nível de comprometimento com essa fase de sua formação, o que sabemos, apenas, é que no momento da Miniaula ele estava se preparando para a regência. É graças a esse assunto que identificamos as contribuições da pesquisa para a formação do sujeito, que afirma que o fato de ter lecionado uma Miniaula (sendo videofilmado) antes de ministrar sua primeira aula em uma escola, o preparou para a fase de regência. Por fim, quando pensamos no impacto dos modelos profissionais na formação de um agir docente, fica ainda mais evidente como o PEFI tem suas representações fortemente ligadas a tais modelos, afastando-se de seu grupo que iguala com a importância da formação inicial recebida pelo curso de Letras da UEL. Professores do ensino básico norteiam ação do nosso sujeito protagonista desde aquilo que é positivo até ao que pode não ser uma atitude tão boa assim.

Dito isso, concluímos que o sujeito protagonista dessa pesquisa, embora incluso em um grupo social do qual compartilha de diversas convicções, acaba destoando com uma singularidade pautada nas suas representações dos mundos formais. O PEFI, ao ter contato com professores cuja metodologia e didática o agradaram, definiu tais profissionais como modelos na construção de seu próprio

métier. Desde a adoção de uma estratégia com urso de pelúcia até a interdisciplinaridade com a Matemática, o sujeito protagonista possui peculiaridades que só estão em evidência graças ao instrumento de EACS.

5.4.3. O processo de construção da *reflexividade* do PEFI desencadeado na Entrevista de Autoconfrontação Simples.

Para a ação de linguagem materializada que constitui o texto empírico produzido pelo PEFI apresentar sinais de uma tomada de consciência, primeiro ela tem de ostentar indícios de uma reflexão crítica. Retomando o conceito de *Reflexividade* e de dimensões reflexivas, esclarecidos por Lanferdini (2019), procuramos identificar na confrontação do sujeito, indícios de uma mobilização de conhecimentos pessoais e sócio-historicamente construídos. Nesse sentido, identificamos no texto empírico do PEFI preocupações com o conhecimento teórico que envolve seu objeto de ensino, com a consequência de suas falhas didáticas no aprendizado dos alunos, mas nenhum tipo de atenção para eventuais questões sociais que envolvem contextos macro e micro dos alunos.

Para ilustrar tais afirmações, elencamos primeiramente dois momentos iniciais da EACS que evidenciam a preocupação com didática:

C: Nesse início, você mudaria alguma coisa em relação a turma? Acrescentaria ou manteria?

PEFI: *Com certeza, eu acho que faria uma apresentação um pouquinho melhor, sobre a questão de me apresentar como professor [...] Provavelmente eu teria mudado o jeito que eu dou aula agora, pensando um pouco, que eu não teria passado tudo no quadro antes. Eu acho que eu teria tido uma outra estratégia de didática que não seria primeiro passar tudo no quadro, depois ir explicando. Porque às vezes eu acho que é melhor para o professor ter uma didática que você consiga acompanhar uma linha de raciocínio, e você tem diversas formas de fazer isso, e eu acho que uma das formas de você acompanhar essa linha de raciocínio é você não escrever tudo de uma vez. Porque senão você colocou toda a sua linha de raciocínio no quadro, você já mostrou todas as suas cartas, digamos assim, e as pessoas já vão começar a pensar sobre isso.*

[...]

PEFI: *Eu acho que esse início é sempre importante ter uma contextualização de porquê você estuda aquele gênero, para os alunos, né? Do ensino fundamental para o ensino médio eu sempre tive professores, como por exemplo o de matemática, que tinha uma didática que era somente resolução de exercícios [...] Eu acho que muito professores de português também fazem isso nos dias de hoje, no qual você não*

tem uma contextualização do porquê que você aprende aquele determinado conteúdo. Ou seja, tanto na literatura onde você faz simplesmente uma passada por todas as obras para você eventualmente colocar isso no vestibular, quanto dentro da gramática, onde eu acho que acaba sendo muito repetitivo você ficar fazendo só fazer exercícios com os alunos.

No primeiro recorte, a preocupação do PEFI é com as falhas que seu agir possui, ele indica onde “errou” e como “consertaria” esse desvio didático. É interessante destacar como esse fato pode ser relacionado ao conceito de Macropreocupações (BUCHETON;SOLÉ, 2009) (NASCIMENTO;BRUN, 2017) já mencionado. Tal destaque evidencia a dimensão epistemológica na *reflexividade* do sujeito protagonista, já o segundo recorte apresenta reflexão pautada na dimensão pedagógica, com uma justificativa sobre a contextualização inicial da Miniaula pautada naquilo que outros professores também fazem, isto é, aqui o PEFI retoma os modelos profissionais que o influencia. Aqui, observamos também como os modelos profissionais não são necessariamente positivos, há também um “exemplo” do que não fazer sendo professor. Além das preocupações de ordem didática, os gestos corporais também são destacados pelo futuro professor, conforme os trechos abaixo mostram:

PEFI: *Tiraria a mão do bolso, com certeza, como linguagem corporal.*

[...]

PEFI: *Essa balançada de cabeça foi esquisita. Que eu dei.*

A preocupação gestual do PEFI sobre seu agir não leva a nenhum tipo de reflexão social sobre os gestos em outras situações comunicacionais e esferas sociais, permanecendo na temática de postura de professor e os impactos disso na relação com os alunos, relacionando-se à dimensão linguística.

O foco do PEFI ao assistir-se é quase que sempre voltado para o aluno: se ele consegue ler a lousa, se pode ouvir a sua voz quando está de costas para a classe, se os exemplos são claros, se a compreensão está acontecendo, se sua fala não é muito rápida, se sua linguagem está repetitiva ou informar, entre outras. De fato, preocupar-se com o aprendizado do aluno é uma macropreocupação do *métier* docente, entretanto, esse profissional constrói reflexões cujas observações e análises se restringem à aplicação adequada (ou não) do conhecimento visando atingir a apreensão do conteúdo teórico, e ainda que haja breves momentos em que

uma reflexão pautada em questões sociais diferentes apareça, elas são raríssimas e não podem sequer constituir material suficiente para classificarmos como de dimensão axiológica.

Portanto, embora tenhamos pensado, em um primeiro momento, que um instrumento altamente reflexivo como a EACS seria capaz de gerar resultados onde identificaríamos diferentes dimensões de *reflexividade* no discurso do sujeito, percebemos que na prática, não basta instrumento e treinamento para uma mediação que leve a tomada de consciência e conseqüente desenvolvimento, concluímos que é necessário mais uma etapa de pesquisa para continuidade à esse processo da pesquisa que também tem como objetivo formar, o que nesse momento não é possível devido a uma questão temporal.

5.4.4. A teia do trabalho docente: a construção, realização e os bastidores do espetáculo.

Duas partes compõem o trabalho, uma é exposta e está ligada as regras que organizam o *métier*, enquanto a outra é subentendida e faz parte de uma tradição socio-histórica do coletivo do ofício. Juntas, elas formam o trabalho realizado pelo PEFI na Miniaula, que quando confrontado, revela o trabalho real cercado de falhas, impedimentos e suposições do que poderia ter sido feito.

Quando defendemos que o trabalho prescrito do PEFI está pautado no Projeto pedagógico do curso e nas Diretrizes Curriculares Nacionais, reconhecemos que tais documentos fornecem modelos e regras básicas sobre a formação de professores que esse aluno teve contato no conjunto das disciplinas do curso de Letras. Assim como futuramente os professores formados terão internalizado um trabalho prescrito baseado nas novas propostas da Base Nacional para a Formação de Professores. O agir do PEFI é formado por regras e orientações oficiais que indicam, por exemplo, o modo como ele se apresenta em sala, o uso do quadro enquanto instrumento de apoio do professor, a necessidade do domínio da esfera literária em uma aula sobre gênero lírico, entre outros. Tais orientações são a parte explícita do trabalho, pois estão escritas e são difundidas pelos professores formadores dentro da universidade.

O trabalho planejado é, assim, a (con)sequência do trabalho prescrito. Nele, o PEFI tem um modelo a ser preenchido com as informações oriundas das práticas formativas pautadas na prescrição. Aqui, ele planeja seu trabalho e o modo como irá executá-lo, escolhe a temática de sua aula e organiza os momentos em que cada etapa será apresentada ao aluno. No trabalho planejado, tudo ocorre na melhor forma possível, é a idealização da aula, feita a partir de preparo e suposições. O trabalho realizado vem, em seguida, para mostrar as falhas e os acertos do trabalho planejado. Na Miniaula o PEFI executa suas tarefas tendo em mente o que planejou anteriormente, entretanto, o contexto é diferente e por isso situações inesperadas perpassam sua aula. O nervosismo com a câmera, a preocupação com o tempo, com o tom de voz, com a compreensão da suposta turma. Enfim, são momentos de tensão onde, por mais bem preparado que esteja, algo inesperado pode acontecer e forçar o professor a um desvio de seu planejamento.

Durante a Miniaula, o PEFI procurou seguir a risca o Plano de aula realizado, a ausência de uma interação contribuiu para o número de imprevistos ser baixo, no entanto, ainda assim as emoções já esperadas ficaram em evidência. Ainda que não tenha tido alunos na sala, o PEFI preocupava-se em tornar sua fala clara, desculpando-se quando errava e corrigindo na lousa eventuais falhas que não foram planejadas. Além disso, sua estratégia em aludir a voz de um aluno não fazia parte do trabalho planejado e foi adotada em dois momentos da Miniaula, como forma de descontração e dar seguimento a um diálogo cujo interlocutor não existia.

Dada a aula e realizado o trabalho, passamos a última etapa da pesquisa, onde o agir é posto à mostra por meio do dispositivo de EACS. Aqui é onde o trabalho real ficou nítido, ao assistir-se o PEFI elenca uma série de impedimentos que vão desde afirmações como *“Eu poderia ter feito uma piada”* à *“Sobre essa parte eu já consigo perceber outras coisas também que, dentro da minha didática, muitas vezes eu falo muito rápido e ao mesmo tempo eu tenho um espaçamento muito grande entre uma fala e outra”*, onde ele evidencia características de seu agir que poderiam ser colocadas como falhas. Nesse momento fica evidente, inclusive, a origem de algumas lacunas denunciadas pelo PEFI, como quando reconhece que *“Essa parte de fazer elaboração de planejar aula é uma coisa que eu preciso ainda melhorar”* em diversos momentos que demonstra incerteza ao abordar o conteúdo. Dentre os diversos momentos de correção, incomodo e denuncia de falhas que constituem como o trabalho real é, o mais impactante são aqueles em que o PEFI

demonstra completa indignação com seu agir, no quadro 13 evidenciamos dez trechos onde ele expõe isso:

Quadro 11. Trechos selecionados

1	<i>“O tamanho da letra nesse quadro está me incomodando. Acho que ficou extremamente menor do resto do quadro.”</i>	Correção em relação à técnica
2	<i>“Eu forço muito mais o giz, e o giz acaba se desgastando muito mais rápido também.”</i>	Correção em relação à técnica
3	PEFI: <i>Eu acho que isso é uma coisa que o professor nunca deve fazer em sala.</i> C: O que? PEFI: <i>Ajoelhar.</i>	Correção em relação à postura
4	<i>“Você percebe que eu começo a me atrapalhar um pouco já, as minhas falas ficam um pouco rápidas e eu acabo me atrapalhando, em alguns momentos tentando refazer as frases para poder falar de novo.”</i>	Correção em relação ao comportamento
5	<i>“Letra cursiva, sua besta!”</i> [falando para si mesmo no vídeo]	Correção em relação à técnica
6	<i>“Olha só... professor... Tá errado a divisão. Ali eu já errei de novo, tem que separar os dois “s”.</i> ” [falando para si mesmo no vídeo]	Correção em relação ao conteúdo
7	<i>“Eu tenho que tomar cuidado também com algumas gesticulações que eu faço dentro da sala de aula.”</i>	Correção em relação à postura
8	<i>“Olha só, parabéns, se corrija aí depois de todo mundo copiar errado.”</i>	Correção em relação à técnica
9	<i>Tiraria a mão do bolso, com certeza, como linguagem corporal.</i>	Correção em relação à postura
10	C: <i>Aqui tem dois comentários que são coisas que eu gostaria de conversar com você. Primeiro: eu acho que é uma das poucas vezes que você pára olhando para o quadro, em outras ou você está de lado ou você está de frente. Você acha que interfere em algo para a turma?</i> PEFI: <i>Interfere, na parte da acústica interfere completamente. Tem muitos poucos momentos que você deveria falar olhando para o quadro.</i>	Correção em relação ao comportamento

Fonte: A autora (2019)

As lacunas que são evidenciadas pelo trabalho real e expostas pelo PEFI têm forte relação com sua postura, técnica, domínio teórico do conteúdo e postura/escolhas gestuais. Isso acaba sendo aquilo que mais incomoda o professor em formação inicial, portanto, recebe maior atenção por parte do mesmo. Por outro lado, o real da atividade também revela momentos em que o PEFI defende algumas características de seu agir, como quando afirma:

“Essa parte também é importante, sempre fazer o aluno pensar que determinado

ponto tem uma nomenclatura, o porquê que tem aquela nomenclatura. Então eu coloco para eles “ah isso aqui se chama redondilha maior”, eles automaticamente já vão pensar “ah, eu já tenho que prever uma parte do raciocínio do professor, qual que vai ser a redondilha menor?””

E quando finaliza a aula com um bater de palmas:

“Você percebe que, eu percebi isso na verdade que tem muitos professores que fazem isso, que é quase questão de claquete. Ele quebra a atenção do aluno, [estala os dedos] “acabou aqui, é até aqui que vai minha aula”. Isso eu tive bastante no ensino médio, com alguns professores só, mas eles sempre tinham uma forma de acabar a aula, ou uma forma de finalizar a aula, como se fosse, sei lá, poderia ser a coisa mais besta do mundo, tipo derrubar o apagador do quadro.”

Esses dois trechos indicam como algumas escolhas do PEFI, postas em evidência no trabalho real, são motivos de orgulho para ele. Seu agir, que é bastante embasado pelos modelos profissionais que teve contato no ensino médio, é caracterizado pela reflexão técnica e prática acerca de suas ações sobre a tarefa realizada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi proposta e desenvolvida com o intuito de alcançar o objetivo geral de contribuir efetivamente para formação inicial por meio de instrumentos de pesquisa que pudessem não só identificar as representações de professor em formação no curso de Letras Português da UEL acerca do *métier* docente, como também fornecer meios de alcançar conhecimento, materiais diversos e reflexividade no sujeito. Para isso, passamos por caminhos incertos, mas altamente motivadores, onde nosso desenvolvimento profissional e pessoal foi nítido. Para alcançar tal objetivo buscamos respostas às quatro questões de pesquisa que seguem a mesma linha temporal que organiza todo o estudo.

A primeira (1) pergunta de pesquisa estava relacionada ao foco prescritivo e trouxe o seguinte questionamento: Quais aspectos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras e dos Projetos Pedagógicos do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL (2010 e 2017) são centrais na construção do *métier* de professores de Língua Portuguesa em formação inicial?

Para respondê-la sintetizamos as prescrições oficiais de dois documentos para a formação inicial de professores e apresentamos seus pontos mais relevantes na construção do *métier* docente. Não identificamos nos textos empíricos do Questionário e da EACS nenhuma menção direta dos sujeitos de pesquisa à tais documentos, entretanto, a confecção do Plano de aula e os dados da Miniaula deixam claro como conceitos teóricos prescritivos do ensinar são adotados ainda que involuntariamente. Isto é, o PEFI ao construir sua aula tem em mente a classificação de esfera literária, dos gêneros da literatura, das classes gramaticais e outros tópicos adotados por documentos que regem o ensino.

A análise dos documentos Projeto Pedagógico (2010) do curso de Letras da UEL e Diretrizes Curriculares Nacionais (2001) mostra como as prescrições governamentais estavam impregnadas no agir dos futuros licenciados pela UEL. Essa verificação nos revelou qual currículo fora destacado como falho e esclarece nosso palpite de que o novo Projeto Pedagógico (2017) do curso e a Base Nacional para a Formação de Professores ainda na primeira versão, poderão contribuir para o preenchimento dessas lacunas no sentido de que vieram para corrigir falhas de suas versões anteriores. Analisar os documentos prescritivos “ultrapassados” foi

necessário visto que nossos sujeitos de pesquisa ainda estavam imersos nesse contexto, e por isso, precisávamos compreender as influências “teóricas” que permeavam a construção de sua profissão. Assim, tendo em mente o protagonismo da pesquisa, consideramos tais documentos como uma base para a construção do *métier*, visto que concepções cristalizadas e clássicas do trabalho docente vêm dessas orientações, tais como o ensino pautado em eixos na Língua Portuguesa, a perspectiva de língua e linguagem defendida pelo futuro professor, o trabalho com a “gramática”, e assim por diante.

Nesse sentido, contemplamos ao objetivo específico I de sintetizar os aspectos prescritivos mais relevantes para a formação inicial segundo dados obtidos através dos alunos-professores participantes da pesquisa.

A segunda (2) pergunta de pesquisa inicia a busca pela averiguação das representações do sujeito com o questionamento: Quais representações o coletivo de futuros professores formados pela UEL apresentam em relação à formação inicial e ao *métier* docente nas respostas?

A resposta desse questionamento veio em partes, a princípio fizemos o levantamento dos dados advindos do Questionário e identificamos como o coletivo valoriza a formação oferecida pela UEL, ainda que ela tivesse lacunas evidenciadas; em um segundo momento, os resultados da EACS demonstraram como os dizeres do PEFI pontuam seu afastamento dessa mesma formação que seu grupo recebe. Esse sujeito protagonista constrói seu *métier* apoiado, principalmente, em modelos profissionais que teve ao decorrer da vida escolar e acadêmica, enquanto o coletivo que o cerca está ancorado pelos modelos e pelas práticas formativas oferecidas pelo curso de Letras da UEL.

Segundo o coletivo dos participantes da pesquisa, o curso de Letras, embora apresente algumas falhas, além de contribuir para a formação docente, é visto como capaz de passar segurança e expectativas positivas para o exercício da função. Incluso nessas práticas formativas, o estágio é colocado como fase de grande importância e dedicação, mesmo que alguns se prendam às questões burocráticas.

Quando comparamos as perspectivas do coletivo e do sujeito protagonista sobre formação inicial e docência visando responder à essa segunda (2) questão de pesquisa e atingir ao objetivo II, chegamos à conclusão de que esse grupo tem uma visão da formação inicial bastante diferente do protagonista da pesquisa, e não pode, portanto, representá-lo.

O agir singular e o estilo docente do sujeito protagonista é pauta para responder a terceira (3) questão de pesquisa, sendo ela: De que maneira os conceitos de *Macropreocupações* e *Gestos Didáticos* podem contribuir na identificação e caracterização do estilo singular do professor em formação inicial?

A construção do *métier* do sujeito protagonista está ligada a um estilo pessoal bastante singular, o futuro professor demonstra segurança em seu agir defendendo-o ou justificando-o em diversos momentos na EACS, sem deixar de reconhecer suas falhas e corrigi-las quando julga necessário. Notamos que esse sujeito é dotado de uma maturidade profissional avançada para quem iniciara a primeira experiência docente há pouco tempo. Para identificar vestígios de seu estilo e caracterizar sua singularidade de professores, recorreremos à classificação das macropreocupações e dos gestos didáticos que aparecem na execução da Miniaula e são reconhecidos (ou não) durante a confrontação.

Essa análise mostrou que o PEFI apresenta macropreocupações variadas em relação ao seu agir e aos seus alunos hipotéticos, esse momento preparou tal sujeito para a realidade da sala de aula que ele conheceu algumas semanas depois, quando realizou a primeira regência no Estágio. Quando a EACS ocorreu, o PEFI já havia lecionado várias aulas no Estágio, talvez por isso tenha pontuado falhas gestuais que, segundo ele, não poderia ter em sala de aula. Identificamos na execução de seu *métier* uma gama de gestos didáticos, considerando que em sala estavam somente pesquisador e participante durante a execução da Miniaula, é importante destacar como esse profissional não abriu mal da interação verbal mesmo sem público. Com a classificação e reflexão desses tópicos para a análise do agir docente, contemplamos ao objetivo específico III que diferencia essa pesquisa das demais citadas na justificativa inclusa na Seção 1.

A quarta (4) e última pergunta de pesquisa questionava como os instrumentos de pesquisa evidenciavam as representações dos participantes e, portanto, poderiam contribuir para suas formações profissionais de um modo que contribuísse para o despertar da *reflexividade* no sujeito.

É certo que, ao assistir-se, o PEFI entra em conflito diante de suas lacunas e impedimentos, os sentimentos de tensão, vergonha e o desejo de “fazer diferente” aparecem durante toda EACS, justamente por isso acreditamos em uma tomada de consciência por parte dele, entretanto, suas reflexões estão reduzidas às questões técnicas do agir, cujas preocupações são com o domínio do conteúdo, a oratória e a

postura do professor, enfim, às dimensão epistemológica, ontológica e até linguística em algumas vezes. Obviamente esses são pontos essenciais no desenvolvimento do *métier*, mas sozinhos deixam o “gostinho de quero mais”, os impedimentos revelados pela confrontação com si mesmo poderiam levar a uma reflexão muito mais axiológica e social, resultando em uma reflexão mais profunda e conscientizada.

Compreendemos que avaliar se houve ou não desenvolvimento nesse sujeito protagonista é um trabalho mais aprofundado que requer ramificação ou extensão dessa pesquisa, por uma questão de prazos não poderíamos solicitar outra Miniaula e submetê-la à nova EACS ou até mesmo uma EAC cruzada, mas esperamos que algum dia a continuidade possa ser dada à esse estudo a fim de verificar também como as contribuições dos instrumentos de pesquisa refletem no agir do sujeito após participação no desenvolvimento dessa dissertação.

Ao final dessa pesquisa reconhecemos nosso desenvolvimento pessoal e profissional, ter contato com a formação inicial e ter contribuído para a construção do agir desse PEFI gera o sentimento de retorno dado e responsabilidade social cumprida. E se fazer pesquisa revela também nossas falhas e possibilidades de fazer diferente perante ao modo como a pesquisa foi conduzida, às escolhas na mediação, entre outros pontos que nos fazem lembrar como estamos em constante aprendizado e desenvolvimento

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004
- 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. **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français: Un défi pour la recherche et la formation**. Bruxelas: De Boeck, 2008.
- ANTUNES, Andre. **A quem interessa a BNCC?**. EPSJV/Fiocruz. 2017. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>>. Acesso em: 28 de fev de 2018.
- Artigo sobre a Base Nacional para formação de professores. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/12/13/mec-divulga-base-comum-para-reformar-a-formacao-de-professores.ghtml>> Acesso em 12 de Fev de 2019.
- Banco de Teses e Dissertações CAPES. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/>> Acesso em 20 de Out de 2017
- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>> Acesso em 20 de Out de 2017
- BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. 220f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Versão digital.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**. Pelotas. n. 1, v. 7, p. 123-156, jan./jul.
- BARCELOS, A.M. F. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, n 1,v. 1. 71-92, 2001
- BORGHI, C. I. B. et al. Abordagens reflexivas e os procedimentos de Autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: **Estudos da linguagem à luz do ISD**. Vera Lucia Cristovão (Org). UEL. 2008. (p. 53-70)
- BOMFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. Crenças de aprendizagem de línguas. **Revista Horizontes de Lingüística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 54-67, 2009.

BULEA BRONCKART, E. Competência linguageira e competência profissional: elementos para uma abordagem integrada. In: LOUSADA, E.G.; BUENO, L.; GUIMARÃES, A. M. (orgs.). **As unidades semióticas em ação. Estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017. .

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**, Brasília: 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: 28 de fev de 2018

BRONCKART, J. P. Conferência Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. **Revista ANPOLL**, n. 19, p. 231-256, jul./dez. 2005.

BRONCKART, J-P. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L., LOPES, M. A. P. T., CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem à Malu Matêncio. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. p. 85-107.

BRONCKART, J-P. Quadro e questionamentos epistemológicos. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um Interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: Educ, 1999. (p.21-63)

BRONCKART, J-P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional . In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004.

BRONCKART, J-P. O quadro do Interacionismo discursivo (ISD). In: **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de letras, 2008. (p.109-117)

BRONCKART, J-P. O agir em situação de trabalho e sua interpretação. In: **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de letras, 2008. (p.147-177)

BRONCKART, J-P. O trabalho como agir e a formação pela análise do trabalho. In: **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de letras, 2008. (p. 93-107)

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Orgs Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Org). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français**: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008. p. 83-105.

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, out. Disponível em: <<http://educationdidactique.revues.org/543>>

CALABRIA, V. F. S. **O agir do estagiário de docência em italiano representado nos relatórios de regência:** uma análise à luz do Interacionismo Sociodiscursivo. 2016. 219f. Dissertação (Mestrado) – UFCE. Fortaleza. Versão digital.

CARNIN, A. **Entre a formação inicial de professores de língua portuguesa e o trabalho real:** a (co)construção do objeto de ensino produção textual escrita. 2011. 193f. Dissertação (Mestrado) – UNISINOS. São Leopoldo. Versão digital.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho.** Petrópolis: Vozes, 2006.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir.** Trad. Guilherme de Freitas, Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. Gêneros profissionais e estilos da ação. In:_____. **Trabalho e poder de agir.** Trad. de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefctum, 2010.

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO. Regulamenta o Estágio de Graduação da Universidade Estadual de Londrina. Resolução n.0166/2008. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/Regulamento_do_Estagio_de_Graduacao_UEL-resolucaoCEPE_166_08.pdf> Acesso em: 25 de Jun de 2018.

DANCINI, A. N. e MELO, J. J. P. O interacionismo sócio-discursivo nos limites das competências e habilidades ou instrumento teórico-metodológico de transmissão de conteúdo sistematizado (científico)? **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 3, n. 4, jan./jun. 2014.

DENARDI, D. A. C. **Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009

Deliberações e resoluções do curso de Letras Português. Disponível em: <<http://www.uel.br/prograd/?content=pp/pp.html>> Acesso em 10 de maio de 2018.

Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>> Acesso em 25 de Jun de 2018.

Disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/blogs/blogdofera/2018/09/22/veja-as-licenciaturas-mais-procuradas-no-brasil/>> Acesso em 10 de Fev de 2019.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/71951-base-nacional-para-formacao-do-professor-vai-revisar-cursos-para-conhecimento-e-valorizacao?Itemid=164>> Acesso em 10 de Fev de 2019.

DREY, R. F. **O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado.** 2011. 225f. Tese (Doutorado) – UNISINOS. São Leopoldo. Versão digital

DOLZ, J.; MESSIAS, C. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. **Cadernos Cenpec.** v.5, n., p.44-67 | jan./jun. 2015.

FAÏTA, D. Gêneros do discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 3-34

FERREIRA, Anise; MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane. (Orgs.) O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

FRANCESCON, Paula Kracker. **Desenvolvimento de saberes e capacidades docentes na formação inicial de professores de Língua Inglesa: experiência de uma Sequência de Formação.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontações: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FONSECA, P. A. e CRISTOVÃO, V. L. L. O agir docente revelado no trabalho de planejamento e produção de uma sequência didática: contribuições para a construção de uma semiologia do agir. **D.E.L.T.A.**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 1235-1269, out/dez. 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs). **Metodologia de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

GONÇALVES, A. C. T. **O professor de língua portuguesa em formação inicial e suas (re)configurações sobre o trabalho docente.** 2015. 266f. Tese (Doutorado) – UFSM. Santa Maria. Versão digital

HILA, C. V. D. O microensino como instrumento de formação do professor de língua portuguesa. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences.** v. 31, n. 1, p. 33-41. 2009

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. **O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa.** Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action**. Boston, Beacon Press, 1987.

MACHADO, A. R.. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). **O interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 77-97.

MACHADO, A. R. (org) et al. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina, EDUEL, 2004.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia**, Parecer, CNE/CES 492, 09/07/2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>> Acesso em 20 de Jun de 2018.

NASCIMENTO, E. L. 2014. **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas, Pontes, 289 p.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; GONÇALVES, Adair Vieira. 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, Elvira Lopes ; SAITO, Claudia L. N.; SILVA, Daniela da. O trabalho do professor de língua portuguesa: singularidades do gênero da atividade mediada pela sequência didática. **Revista Linha D'Água** (Online), São Paulo, v. 28, n. 2, p.154-171, dez. 2015.

NASCIMENTO, E. L.; BRUN, E. P. Transposição didática e gestos profissionais de ensinar: a construção do objeto de ensino pelo professor de língua portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**. Número Temático. 2018. Prelo. Cópia interna.

_____. Gênero da Atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (org.) **Gêneros Textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009a.

_____. O agir do professor (re) configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Org.). **Gêneros de texto /discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. **Revista Trama**. v. 8, n. 16, p. 11-30 | 2º semestre de 2012.

_____. O agir do professor (re)configurado nos gestos profissionais. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, Roxane. (Org.). **Gêneros de texto/discorso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas: Pontes, 2014. p. 121-141.

OLIVEIRA, M. K. de. A mediação simbólica. In: _____. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997. (p. 25-40)

OLIVEIRA, C. H. S. **O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples**. 2016. 252f. Tese (Doutorado) – PUC-SP. São Paulo. Versão Digital

ORTALE, F.; MARTINS, R. A. As miniaulas como instrumento na formação de professores de língua estrangeira. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. XXXVI, n. 2, p. 77-84, 2007.

PIMENTA, Selma G. E LIMA, Maria Socorro L. Estágio: Diferentes Concepções. In: Estágio e docência. Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos, São Paulo, Cortez, 2004, pp. 33-57

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 101-118 | 2006.

Regulamento de Estágio Curricular Obrigatório do curso de graduação em Letras. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/let/pages/arquivos/RegEstagioObriga_2007-2.pdf> Acesso em 20 de Jun de 2018.

ROCHA, N. F. E. e PEREIRA, M. Z. C. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 49-63, jan./abr. 2018

SAUJAT, F. **O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama**. In: MACHADO, A. R. (Org.) O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 3-34.

SILVA, G. B. da. e MUSSI, V. F. Por uma (re)definição do ensino de competências à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). **Veredas**, Juiz de Fora, v. 21, n.3, p. 579-594, 2017/1.

SOUSA, R. F. de. **O agir docente em relatórios de estágio de língua inglesa: o que dizem os professores em formação inicial**. 2014. Dissertação (Mestrado) – UFPB. João Pessoa. Versão digital.

SILVA, A.A.P.: CÔRREA, F. P. P.: CRISTOVÃO, V. L. L.. Representações de professores-formadores em textos produzidos sobre o seu trabalho. In: Eutomia. v. 1, n. 15, 2015/1

SILVA, Carla Messias. **O agir didático do professor de língua portuguesa e sua reconfiguração em textos de autoconfrontação**. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários de autoconfrontação:** instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988

XIMENES, S. **Dicionário da Língua Portuguesa.** 3 ed ver. e ampl. São Paulo: Ediouro, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – professora/ participante 1

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A CONSTRUÇÃO DO MÉTIER DOCENTE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE MICROENSINO

Prezada Profa. Elvira Lopes Nascimento

Gostaríamos de convidá-la para participar da pesquisa "*A construção do métier docente do professor em formação inicial: análise de situações de microensino*", a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina e desenvolvida pela pesquisadora Camila Maria da Silva. Com base no quadro epistemológico que fundamenta a pesquisa e seguindo o paradigma da engenharia didática proposta pelos autores do chamado Grupo de Genebra, pretendemos com essa pesquisa contribuir com os estudos no campo da Linguística Aplicada referentes à formação inicial de professores de língua portuguesa.

Esclarecemos que sua participação é muito importante, sobretudo no planejamento e implementação das atividades de ensino desenvolvidas por estagiários do curso de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (e ramificações futuras da mesma) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O material com as gravações das videofilagens ficarão guardados constituindo um arquivo do projeto "*Atividade, instrumentos e desenvolvimento docente em sequências de formação e seus efeitos nos gestos profissionais*" em desenvolvimento no Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL.

Salientamos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar diretamente:

Mestranda em Estudos da Linguagem: Camila Maria da Silva. Rua Brilhante, 225, Conj. Cristal. Tel: (43) 3253-6007 ou (43) 99671-9930. E-mail: camilamaria.s@hotmail.com

E pode também procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina que autorizou a realização dessa pesquisa, ele está situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário e seu telefone é (43) 3371-5455 e o e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 15 de fevereiro de 2018.



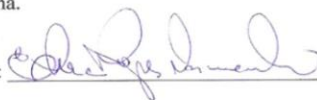
Pesquisador Responsável
RG: 10338224-6

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 dezembro de 2012.

Elvira Lopes Nascimento

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica):

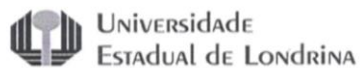


Data: 15/02/2018

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 dezembro de 2012.

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – estagiário /participante 2



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A CONSTRUÇÃO DO MÉTIER DOCENTE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL: ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE MICROENSINO

Prezado(a) estagiário (a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa "*A construção do métier docente do professor em formação inicial: análise de situações de microensino*", a ser realizada na Universidade Estadual de Londrina e desenvolvida pela pesquisadora Camila Maria da Silva sob orientação da Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento. Com base no quadro epistemológico que fundamenta a pesquisa e seguindo o paradigma da engenharia didática proposta pelos autores do chamado Grupo de Genebra, pretendemos com essa pesquisa contribuir com os estudos no campo da Linguística Aplicada referentes à formação inicial de professores de língua portuguesa.

Sua participação é muito importante e ela acontecerá durante a realização de seu Estágio Obrigatório Supervisionado, sendo organizada da seguinte forma: 1) elaborar e autorizar a análise de diários de bordo produzidos durante a realização de seu estágio, e 2) participar das atividades de microensino que envolverão planejamento e implementação de oficinas que serão videofilmadas e analisadas pelas pesquisadoras envolvidas na pesquisa.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (e ramificações futuras da mesma) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O material com as gravações das videofilms ficará guardado, durante o período de vigência da pesquisa, e estarão sob responsabilidade da orientadora e da pesquisadora em formação.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado (a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são advindos da sua participação colaborativa e protagonista neste projeto de pesquisa que, por estar inserido (a) em um paradigma de aprendizagem interativa irá ajudá-lo a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão e da explicação do ofício de ensinar como um processo multifacetado que implica prescrições, coletivos de trabalho e recursos metodológicos inovadores a serem mobilizados.

Quanto aos riscos, você poderá, em situação de autoconfrontação às cenas videogravadas, vivenciar momentos de tensão na sua interação com o coletivo envolvido no processo. Entretanto, a pesquisadora, seus assistentes e sua equipe de pesquisa estarão aptos para evitar qualquer tipo de constrangimento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar diretamente:

Orientadora: Elvira Lopes Nascimento. Rua Heinz Pershun, 321. Tel: (43) 3328 - 1345 ou (43) 99993-0022. E-mail: elopes@sercomtel.com.br

Orientanda/Mestranda em Estudos da Linguagem: Camila Maria da Silva. Rua Brilhante, 225, Conj. Cristal. Tel: (43) 3253-6007 ou (43) 99671-9930. E-mail: camilamaria.s@hotmail.com

E pode também procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina que autorizou a realização dessa pesquisa, ele está situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário e seu telefone é (43) 3371-5455 e o e-mail: cep268@uel.br.


Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, 14 de dezembro de 2017.

Pesquisador Responsável

RG: 924 876 SSP- PR

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 dezembro de 2012.

<p><u>Thiago Yudi Watanabe</u></p> <p>(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.</p> <p>Assinatura (ou impressão dactiloscópica): </p> <p>Data: <u>29/10/2018</u></p>
--

Obs.: Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

*Termo de Consentimento Livre e Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 dezembro de 2012.

Apêndice C: Transcrição da Miniaula

Pesquisadora passa informações iniciais sobre o espaço da sala e o enquadramento da câmera.

Início da miniaula:

00:59: Então...é...primeiramente boa noite a todos, obrigada por atenderem essa classe. É... Eu sou o professor [informação sigilosa] e vou fazer uma aula com vocês hoje falando sobre versificação.

[pausa]

01:10: Essa é uma aula destinada ao pessoal do primeiro ano do ensino médio, segundo ano do ensino médio... Então vocês começam a [entend...] aprender certos conceitos que vão ser importante pra vocês dentro da análise literária.

[pausa]

01:21: É... Quando a gente para pra pensar um pouco sobre essa teoria de versificação... É... A gente vai na verdade ter que retomar um pouco a questão de gêneros literários que são colocados dentro da ideia de Aristóteles né. Então o gêneros gregos eram sempre divididos em, principalmente em três, né?

01:37: O Épico era considerado o gênero literário que era voltado pra questão narrativa, então a gente vai conseguir observar isso em diversas... produções literárias.

01:47: O dramático vai ser voltado mais pra questão do teatro, então a gente consegue observar isso principalmente nas tragédias gregas.

01:43: E por último a gente vai, porque a gente vai acabar trabalhando aqui vai ser o gênero considerado lírico.

[pausa rápida]

01:59: Gênero lírico, ele é trabalhado principalmente por questões de versos, então diferente da prosa com que o gênero épico vai acabar trabalhando, a gente é, vai trabalhar dentro do gênero lírico uma escrita feita por meio de versos.

[pausa]

02:12: Obviamente que o gêneros gregos, eles não se dão de forma totalmente unânime, ou seja, isso quer dizer o que? Quando nós temos uma exemplificação de gênero épico ou até mesmo de gênero dramático, é... ele num se dá de forma homogênea, geralmente ele vai ter uma [incompreensível]... ou uma certa hibridização com outros gêneros também.

[pausa rápida]

02:30: Ótimo, falando de gênero lírico, acho que as principais coisas que você precisa notar quando você analisa o... o...texto literário considerado lírico, é a questão de você ter identificação de qual unidade básica dentro do... dentro desse determinado gênero.

02:47: Então por exemplo dentro do gênero épico, a gente teria por exemplo a questão da frase, oração com a qual você vai tomar a ação do que vai ser colocado dentro do... da narrativa.

02:55: Ou por exemplo dentro do gênero dramático, com o qual você vai ter o diálogo, a rubrica, né?... E dentro do gênero lírico, o ritmo vai ser a principal forma de você colocar essa unidade dentro do gênero de poemas.

[pausa rápida]

03:10: Então como é que a gente consegue atualizar a questão de ritmo dentro do poema? Se a gente for pensar, se dão de duas formas principalmente. Tanto por uma questão de rimas, que vai, você pode colocar rimas de determinadas formas que dão a [incompreensível] ... Então você pode ter rimas livres, ou seja, você tem a ausência dessas rimas. Você pode ter rimas que são de palavras de mesmo... é... de mesma classe gramatical, que são chamad... são consideradas rimas pobres. Ou você pode ter até mesmo rimas que são consideradas rimas

ricas, no caso de rimas que vão possuir classes de palavras diferentes. Então por exemplo se você rimar um verbo com um substantivo, ela é considerada uma rima rica.

03:47: Mas o foco da aula de hoje sobre a questão de noções de básicas de versificação é analisar principalmente como a gente consegue fazer a metrificação de um... determinado verso.

03:57: O que que é a metrificação? Se a gente, se vocês pararem pra pensar lá trás quando vocês estudaram lá no fundamental ou até mesmo no pré sobre a questão de divisão de sílabas... Uma palavra pode ser dividida numa escala menor que a gente chama de sílabas. Então a sílabas [incompreensível]... É uma separação fonética de determinadas palavras.

[pausa rápida]

04:16: Dentro da metrificação você vai ter um esquema diferente, por causa que essas rimas, essas fonéticas, influenciam diretamente no ritmo de uma determinada poesia, de um determinado poema. Então, quando a gente... Eu separei aqui dois principais aqui, é... um...um... verso de Camões e um verso de Gregório de Matos pra poder mostrar pra vocês mais ou menos como é que funciona a metrificação.

04:37: Então metrificação simples seria [incompreensível] você separar a sílabas que estão presentes dentro do verso, então aqui: *A-mor-é-fo-go-que-ar-de-sem-se-ver*. [Leitura pausada]

04:51: Contando o número dessas sílabas, a gente vai [incompreensível], então... Uma, duas três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze. São onze sílabas poéticas.. é... do... Cam..é... são onze sílabas, perdão, dentro do.. do verso de Camões.

[pausa rápida]

05:05: Quando a gente fala, entretanto, sobre... versos de um... de um poema, a gente vai começar a notar que você tem necessidade de se adequar pra algumas regras, por causa que não são todas as sílabas dentro da fonética que funcionam da mesma forma pra você... pra fazer uma separação silábica dentro de um poema.

05:23: Então [pausa rápida]...uma das primeiras regras que na verdade a gente vai ter é que a última sílaba poética vai ser sempre a mai... a tônica. Então no caso assim, se a gente for ver, sei que a última palavra que ta dentro do verso, no caso a última palavra é “ver”. “Ver” é... monossílaba, então por ser monossílaba ela já vai ser a sílaba tônica final.

[pausa]

05:49: A segunda regra que a gente vai tratar sobre a questão de metrificação é quando você tem a junção entre vogais fortes e fracas, isso quer dizer o que? Se a gente for observar por exemplo novamente o texto de Camões: *A-mor-é-fo-go-que-ar- de-sem-se-ver*. [Leitura pausada]

06:04: A gente ta tratando aqui de onze sílabas, mas agora que a gente passa por exemplo pro aqui do de baixo, o verso de Gregório de Matos a gente consegue perceber uma coisa que vai mudar, é diferente. Novamente eu vou fazer a metrificação a partir das sílabas fonéticas, então: *On-de-can-ta-o-sa-bi-á*. [Leitura pausada]

06:24: De novo, a gente consegue saber que “sabiá” é a palavra final, então a sílaba tônica tem que ta aqui, mas ao mesmo tempo a gente sabe que o “a” já vai ser a sílaba final. Então, voltando aqui daria um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito [pausa rápida] sílabas poéticas. Porém, vocês conseguem... quando você fala “*onde canta o sabiá*”, vocês conseguem perceber que ó, que existe uma aproximação entre o “a” e o “o”? Essa aproximação vai ser o que a gente vai ditar como sendo uma junção entre vogais, forte e fraca, dentro do... da sílaba poética.

[pausa rápida]

06:57: Então nesse caso, a gente não fala “*on-de-can-ta-o-sa-bi-á*”, a gente fala “*onde cantaô*”, a gente já, a gente quase que emenda essa ideia de vogal junto uma da outra.

[pausa rápida]

07:07: E a partir disso, quando você faz essa contagem de rimas, essa contagem, perdão, de sílabas poéticas... do... dentro do... do verso, você vai ter uma classificação que vai parecer mais ou menos como um quadro desse aqui. Então essa classificação vai se dá de forma muito parecida como na matemática. Na matemática vocês não estudam polígonos? São... [incompreensível], são aquelas formas que vocês têm dentro de um plano? Obviamente que, nesse caso aqui, a gente não consegue ter um polígono de dois lados, mas a gente consegue ainda classificar... um verso de duas sílabas poéticas

07:40: Então, no caso “2” é “di”, dissílabo.

07:48: No caso de “3”, é considerado o que? Tri, triângulo, a gente tem [incompreensível] na geometria, então 3 aqui seria trissílabo.

08:01: Vai seguindo... 4, quadrissílabo, não, tetrassílabo.

08:12: No caso de 5, pentassílabo.

08:21: No caso de 6, hexa, hexassílabo.

08:30: Em 7, a gente tem heptassilabo.

08:43: No caso de 8, octassílabo.

08:51: No caso de 9, eneassílabo.

09:00: Caso de 10, decassílabo.

09:11: E assim por diante, sempre tentar essa mesma noção sobre a questão de polígonos.

09:15: Quais são importantes a gente saber dentro desse número de sílabas aqui, quando a gente analisa estruturas você vai ter, se determinados tipo de si... de poemas contém uma estrutura muito fixa quanto ao número de vers... quanto ao número de... sílabas poéticas. Então a gente vai analisar aqui, quando a gente tem geralmente 5 sílabas poéticas, que é uma coisa muito comum dentro de várias escolas literárias, que é chamado de pentassílabo, ela vai receber outro nome, que é chamado de redondilha menor.

09:50: *Ah professor, mas se número 5 é redondilha menor, qual é o número de sílabas pra ser redondilha maior?* [alusão à voz de um aluno]

09:58: O número de sílabas pra ser uma redondilha maior vai ser 7, outro número primo também. Então nesse caso a gente coloca como sendo redondilha maior.

10:14: E um outro mais interessante vai ser a partir do número 10, que daí vai ser famoso, por exemplo dentro da questão de... de versos... como por exemplo...é... épicos, que a gente considera né, vai ser considerado, chamados “Épicos.”

10:30: E um caso especial que vai ser o caso de 12, é o dodecassílabo, né? Dodecassílabo, ele vai remeter a versos chamados “Alexandrinos” também.

10:48: Mas quando a gente fala sobre essa questão de gêneros que são considerados líricos, a gente pode extrapolar um pouco, por que? Gêneros líricos não necessariamente se restringem à poesia, então pra poder finalizar já a aula porque a gente tem pouco tempo, quero fazer uma proposta de exercício pra vocês.

[pausa rápida]

11:07: Alguém aqui já ouviu a música chamada “Construção” do Chico Buarque?

11:13: *Não, ninguém ouviu* [alusão à voz do aluno]

11:17: Então, essa música na verdade, eu vou transcrever dois trechinhos dele, eu quero que vocês façam.. te..tem que fazer essa questão de metrificação, tem que separar primeiro em sílabas pra depois tentar fazer uma separação em sílabas poéticas.

[pausa rápida]

11:30: Então por exemplo, vou escrever aqui [escreve na lousa o trecho “*Beijou sua mulher como se fosse a última*”]

12:02: Nessa frase aqui: “*Beijou sua mulher como se fosse a última*”, certo?

[pausa rápida]

12:07: Vamo fazer primeiro a...as...a...separação em sílabas mais simples que a gente sabe:

Bei/jou/... su/a/ mu/lher/ co/mo/ se/ fos/s, opa, não deixa eu não errar aqui, fica feio [corrige a separação e continua]...*se a/ úl/ti/ma*.

12:35: Certo? Se a gente fosse contar o total, seria uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, certo? Mas, lembre-se já da primeira regra que a gente falou sobre a questão de separação de sílabas poéticas. Qual que é a última palavra que a gente vai ter? A gente vai ter a última palavra “Última”, certo? E dentro da última, qual que é a sílaba tônica? É o “U”, a gente fala **última**, não fala **ultima**, certo? A gente vai separar aqui, a gente vai excluir já esses dois.

[pausa rápida]

13:04: Qual que era a segunda regra que a gente tinha colocado dentro das [incompreensível] sílabas poéticas? Junção de...di...de sílabas, de vogais que possuem uma terminação em sílaba forte, uma vogal com sílaba fraca, certo?

13:18: Então nesse caso “*Bei/jou su/a*”, “*sua*” você fala tudo junto, vocês não fazem que nem o professor de vocês, cês não separam isso... “*Sua/ mu/lher/ co/mo/ se/ fos/se/ a/ ul.. fosse a*”... aqui a gente tem essa sepa...essa indicação ó, o “e” e o “a” se juntam, “*fosse a última*”, certo? Então tem essa separação aqui entre o “se” que é... que é uma vogal fraca, com “a”, que é uma vogal forte, então você teria: “*fossea última*”, certo?

13:55: Vamo fazer uma contagem desse verso pra ver se deu certo: uma, duas, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, junta essas duas aqui... e onze. Então a gente nesse caso tem uma...nesse verso...da canção do... é, do Chico Buarque seria considerado uma vers... endecassílabo!

14:24: [...] Porque possuem nesse caso aí, onze sílabas poéticas.

Final da miniaula

Apêndice D: Transcrição da Entrevista de Autoconfrontação Simples

Início da gravação

C: Aí se você quiser pausar em alguma parte para fazer algum comentário você pode fazer. Aí eu vou perguntar mais em relação ao que você está sentindo no momento, e o que você sente se assistindo, é nesse sentindo. De conteúdo eu vou fazer algumas perguntas, “ah, isso aqui você acha que está correto ou não?” não entra nesse quesito, as perguntas são mais voltadas a sua performance.

PEFI: Didática, certo. Eu acho que já de começo eu poderia ter retirado a mesa da frente para ter liberado a apresentação.

C: A mesa aqui da frente.

PEFI: É, as vezes eu fico percebendo a didática de uns professores, ter objetos que atrapalhem o contato, a interação com o público, as vezes é extremamente ruim.

C: Então se você apresentasse de novo você tiraria a mesa.

PEFI: É, eu tiraria a mesa sim, com toda certeza.

C: Beleza.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: É, esse primeiro momento eu dou uma checada no horário para ver quanto tempo irei demorar mais ou menos o tempo da aula, ter uma ideia estimada de quinze, vinte minutos de...

C: Acho que foi quatorze ou treze, se não me engano. A gente vê no final, que vai mostrar, mas você ainda fez menos, sobrou um tempinho. Esse momento inicial não conta como miniaula, é muito mais uma preparação mesmo porque não tinha dado start, daí a partir de agora começa mesmo.

[assistindo ao vídeo]

C: Nesse início, você mudaria alguma coisa em relação a turma? Acrescentaria ou manteria?

PEFI: Com certeza, eu acho que faria uma apresentação um pouquinho melhor, sobre a questão de me apresentar como professor. E eu acho que, por exemplo, eu não me colocaria na questão de me apresentar para o ensino médio. E eu percebo isso que eu acabo fazendo muito gesto com a mão quando eu estou fazendo algo, quando eu estou fazendo alguma explicação. Provavelmente eu teria mudado o jeito que eu dou aula agora, pensando um pouco, que eu não teria passado tudo no quadro antes. Eu acho que eu teria tido uma outra estratégia de didática que não seria primeiro passar tudo no quadro, depois ir explicando. Porque as vezes eu acho que é melhor para o professor ter uma didática que você consiga acompanhar uma linha de raciocínio, e você tem diversas formas de fazer isso, e eu acho que uma das formas de você acompanhar essa linha de raciocínio é você não escrever tudo de uma vez. Porque senão você colocou toda a sua linha de raciocínio no quadro, você já mostrou todas as suas cartas, digamos assim, e as pessoas já vão começar a pensar sobre isso.

C: Agora então você iria começar passando conforme você ia dando a apresentação.

PEFI: Sim.

C: Aqui, que eu até tinha preparado para perguntar para ti, como é dar aula para um público imaginário? Porque você não tem interação, né? Então nesse primeiro momento para se apresentar para um público imaginário, você não tem a reação para saber se eles te aprovam, se eles ficam receosos ou não.

PEFI: É, mas eu acredito que de toda forma que seja um público imaginário ou um público real, isso ainda se manteria, você ainda teria um público que seria meio tímido. Porque existe essa coisa dentro da questão do espetáculo, que tanto a pessoa que apresenta quanto as pessoas que estão sendo apresentadas, elas duas são tímidas em um primeiro momento, por ser a primeira interação que os dois têm.

C: Então você acha que o próprio ato de ensinar sempre será um espetáculo, ou uma performance?

PEFI: Sim, com certeza, é uma performance. Não deixa de ser em nenhum momento porque os professores necessitam dessa ideia de ser um espetáculo para tornar mais eficiente o aprendizado do aluno.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Tiraria a mão do bolso, com certeza, como linguagem corporal.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui eu também destaquei no início, a forma como você ensina, como repete várias formas, aí eu queria saber se você manteria? O que você achou desse seu início?

PEFI: Eu acho que esse início é sempre importante ter uma contextualização de porquê você estuda aquele gênero, para os alunos, né? Do ensino fundamental para o ensino médio eu sempre tive professores, como por exemplo o de matemática, que tinha uma didática que era somente resolução de exercícios, então era parecido com o que a gente tem hoje como didática do kumon. Não sei se você conhece, kumon é uma repetição desenfreada de exercícios, então muitas vezes eles não paravam para analisar o porquê que você tinha aquela perspectiva da matemática, e porquê que aquilo influenciava tanto na didática. Eu acho que muito professores de português também fazem isso nos dias de hoje, no qual você não tem uma contextualização do porquê que você aprende aquele determinado conteúdo. Ou seja, na literatura onde você faz simplesmente uma passada por todas as obras para você eventualmente colocar isso no vestibular, quanto dentro da gramática, onde eu acho que acaba sendo muito repetitivo você ficar fazendo só fazer exercícios com os alunos.

C: Você tem algum modelo de professor que vem à mente, que faz essa contextualização?

PEFI: Ah, eu tenho um professor que vem à mente, mas assim, ele era meio controverso, que é o professor Gileno,

C: Do ensino médio?

PEFI: É. O professor Gileno de matemática ele é famoso pelos trabalhos que ele tem com os cursinhos, tanto o DNA quanto alguns outros colégios que eu não vou lembrar o nome agora. Ele trabalhou no Londrinense quando eu estava no terceiro ano do ensino médio, ele era um professor que fazia muito bem essa parte de contextualização, como a questão teórica da matemática, para depois a gente passar para as questões de exercícios. Para professor de português eu acho que não tenho tanta lembrança assim, mas uma professora de redação que tinha uma contextualização muito boa era a Flávia, do curso Saber.

C: É um curso preparatório?

PEFI: É um curso preparatório. Ela também trabalha com cursinho, mas ela tem um curso preparatório só dela.

C: Aqui você também tem uma outra estratégia que é grifar o que você quer focalizar, você acha que manteria? Você acha que é um bom modo de chamar atenção?

PEFI: Sim, obviamente, eu acho que é um bom modo de chamar atenção, muitas vezes porque eu percebo que de toda forma tudo que está no quadro acaba sendo meio que impresso dentro do caderno, por causa que o aluno tudo que copia do quadro acaba passando para o caderno. Eu percebo que normalmente, aquela estratégia que a gente falou de passar tudo e depois deixar os alunos só observando a aula, acaba sendo meio ruim porque os alunos não querem mexer naquilo que já estava pronto. Então eu acho que você fazer esses grifos, fazer isso depois de explicar, acaba desenvolvendo certa preguiça do aluno de querer fazer uma interação novamente, fazer anotações novas no caderno. E ter um melhoramento na questão de memorização, por querer escrever. Mas a parte de grifar eu acho extremamente importante. Existem diversas formas de anotações, que eu vi durante ao longo da minha vida com outros professores, muitos passavam anotações no quadro, digamos assim impecável, e era de uma

vez só. Eles passavam de uma vez, depois eles explicavam. Mas eu acho importante sim, você sempre pegar a parte de trás do texto, que você tem, por exemplo dentro do quadro, e ir grifando, e falar “oh, essa parte é mais importante”, “isso aqui que a gente vai estudar agora”, “isso aqui que é a contextualização”, “esses aqui são os pontos mais importantes que vocês precisam saber para a prova ou para o vestibular”.

C: Entendi.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Uma coisa que eu sempre tento fazer, quando eu estou assistindo a uma aula pelo menos, apesar de ser, como eu disse, um espetáculo audiovisual, as vezes eu tento fechar o olho para prestar atenção no professor. E por causa disso eu consigo perceber alguns vícios de linguagem que professores utilizam, seja falando, por exemplo, você percebe inúmeras vezes que durante a aula eu falo “é”.

C: Você acha que é um vício de linguagem seu?

PEFI: É um vício de linguagem na parte de construção das minhas orações, né? Eu acho que isso influencia também bastante para a didática, no geral.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui, como a gente está com a câmera posicionada fixamente, tem hora que a câmera não te pega, você está um pouquinho mais para cá. Dentro da outra câmera pega, essa parte sua aparece. Só que nessa câmera não vai aparecer.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Essa balançada de cabeça foi esquisita. Que eu dei.

C: Você teve um porquê?

PEFI: Não, acho que eu não tive um porquê, mas em alguns momentos eu acho que há um certo desconforto que o professor tem quando ele está andando. Quando ele tem que manter uma postura relativamente ereta, porque influencia diretamente no ato de fala, mas ao mesmo tempo [risos] aquela virada de cabeça para dar uma relaxada, acaba influenciando também na questão da aula. E você consegue ver também que eu tento manter um contato visual com quem até não estava dentro da sala.

C: Sim, é uma coisa que eu ia comentar agora, sobre movimentação na sala e os olhares. Nesse momento da filmagem você realmente tentou olhar?

PEFI: Sim, sim, eu realmente procurei fazer uma aula como se fosse voltada para uma sala de aula que realmente estivesse lá. Justamente para poder ter uma coleta de dados bem melhor. Mas você ainda consegue perceber que, pela câmera mesmo, minha movimentação está um pouco limitada por causa da mesa.

C: Ah sim, então a mesa realmente incomoda na hora, né?

PEFI: Sim.

[assistindo ao vídeo]

C: Nessa primeira parte, tem alguma coisa que você acrescentaria, tiraria ou mudaria?

PEFI: Eu acho que faria uma contextualização um pouco melhor sobre os gêneros gregos, mas eu não consigo pensar exatamente agora o que seria isso.

C: Talvez com uma preparação você aumentaria alguma coisa?

PEFI: Sim, com maior preparação melhor a aula dada.

C: Você acha que essa opção foi por causa do formato da aula, por ser quinze minutos?

PEFI: Não, eu acho que foi um pouco de falta de preparo mesmo. Eu acho que também falta de conteúdo também foi um dos fatores decisivos por essa aula ter sido meio curta.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Sobre essa parte eu já consigo perceber outras coisas também que, dentro da minha didática, muitas vezes eu falo muito rápido e ao mesmo tempo eu tenho um espaçamento muito grande entre uma fala e outra. Então, em determinados momentos eu vou jogar tudo o

que eu falo sobre a questão de rimas, mas ao mesmo tempo entre a rima e a articulação, dá um pequeno atraso entre as orações e fazer uma conexão de forma geral.

C: A sala, você acha que teria alguma dificuldade em compreender?

PEFI: Então, para a sala seria uma dificuldade muito grande de compreender, porque das duas coisas acontecem: se você se torna uma pessoa extremamente rápida durante a fala, você vai necessitar fazer muitas repetições durante a aula, e se você for um professor que fala de forma extremamente devagar, alunos que tem o processo de aprendizagem um pouco mais rápido vão acabar achando a aula monótona. Então tem que existir o meio-termo aqui, só que esse meio-termo é o que você estuda. [risos]

C: Enquanto aluno você se encaixaria em qual opção?

PEFI: Eu acho que me encaixo muito mais no aluno que fica quieto, que pega as coisas mais rápido, mas que está extremamente concentrado na aula.

C: E como professor você acha que se encaixa em algum, ou talvez o meio-termo, ou talvez caminhando?

PEFI: Não, então, por ser um aluno que consegue captar muito rápido, eu acabo sendo um professor que fala muito rápido. Mas só que normalmente isso vai acabar tendo como consequência essa questão de uma fala que é extremamente rápida, mas vai ter intervalos entre as falas muito grandes.

C: Você já iniciou a regência no Estágio?

PEFI: Aham.

C: Já percebeu alguma das situações no Estágio?

PEFI: Sim, já. Por exemplo em alguns determinados momentos de análise, que eu estava vendo com eles transitividade verbal, eu percebia que eu não tinha uma forma linear de fazer uma análise sintática com eles. Então, por exemplo, dentro de uma análise de transitividade verbal, tinha horas que eu olhava para o objeto direto, para depois ir para o verbo transitivo. Tinha horas que eu perguntava primeiro do verbo transitivo, depois do objeto direto. Isso, obviamente, pode complicar a vida de um aluno, se você não manter uma certa linearidade quando se dá o conteúdo. E é por isso que a parte teórica é tão importante também.

C: Você está no início da regência agora?

PEFI: Estou na minha décima regência!

C: E você observou alguma mudança do início até agora?

PEFI: Sim, sim. Entre essa regência que eu tive nessa vídeoaula, que foi justamente antes de eu começar a regência no colégio, tanto que foi bom isso, e essa regência que eu tenho no colégio, eu consigo perceber que já teve uma grande mudança. Eu tento as vezes, durante a regência mesmo, adotar formas que eu via de didática com os meus professores do ensino fundamental, do meu ensino médio, o que utilizavam.

C: E nessa tomada de consciência, ou nessa atenção que você teve na profissão, vem também algo da graduação? Alguma indicação de professores?

PEFI: Na graduação acho que nem tanto, porque os professores de graduação de forma geral, eles se distanciam muito de uma aula expositiva como essa.

C: Em termos de leitura, de teoria?

PEFI: É, geralmente os professores de graduação eles são muito mais voltados, por exemplo, aulas que tem a utilização de um datashow, ou o uso de um texto teórico como base, então você tem que ter uma leitura previa daquele texto teórico. Ele não te apresenta esses conceitos de forma tão embicada assim, distribui por questão de tópicos. E é diferente do ensino médio, mas eu não acho que seja um ponto ruim ou um ponto forte.

C: Em termos de leituras da graduação, textos aplicados, textos de metodologia. Nessa aula, você lembrava de algum que você tinha lido?

PEFI: Não.

C: São mais os seus “modelos” mesmo?

PEFI: Sim. Nessa questão de modelo nem tanto. Essa parte de fazer elaboração de planejar aula é uma coisa que eu preciso ainda melhorar, quanto na questão de focos e de objetivos, quais são os focos, qual meu objetivo com essa aula, o que eu tenho em mente para poder ensinar aos alunos, e como eu posso exemplificar e construir uma linha de pensamento suficiente para poder sustentar essa didática.

C: Você já conhecia algum modelo de plano de aula ou ainda não?

PEFI: Sim, mas eu não estudei tanto.

C: Não estudou a fundo ainda, né?

PEFI: Não, não estudei a fundo.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui você faz uma retomada lá no ensino fundamental, ou médio, dos supostos alunos. Você acha que é uma boa estratégia, você como professor faria em sala de aula?

PEFI: Sim, como professor eu acho essa parte sempre importante, de mostrar para o aluno que o conhecimento ali ele também é de certa forma construído. Você não vai ter um conhecimento que é dividido em caixinhas, eu tinha um professor de geografia que ele sempre falava isso, que o conhecimento eu você aprende, que em geografia e eu acredito que em todos de forma geral, você não pode simplesmente dividir em caixinha e etiquetar elas, para guardar dentro da sua cabeça. Então você não pode só falar da questão de clima sem falar da questão de vegetação, e de todas as coisas envolvidas. Então eu acho interessante fazer sempre uma retomada daquilo que os alunos aprenderam antes, porque a partir desse momento duas coisas acontecem. A primeira é que você vai ter uma linha de raciocínio que o aluno vai entender melhor, e se ele não entender melhor ao mesmo tempo você está fazendo uma avaliação diagnóstica, você está percebendo que esse aluno tem alguns problemas em determinados pontos. Aqueles alunos que, por exemplo, não aprenderam direito a questão de silábica, você já vai conseguir ter uma noção que “ah, aquele aluno ali, a avaliação diagnóstica que eu consigo ter dele, que o português dele talvez não tenha sido construído de forma fundamental boa. Enquanto aquele aluno ali passou pelo ensino básico, ensino infantil, e teve uma construção melhor”.

C: Então você consegue além de recuperar aquilo, também diagnosticar?

PEFI: Sim, sim.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Essa é uma questão meio pequena e chata, mas eu vejo a forma que tem muitos professores utilizam o termo verbal para tratar sobre a aula. Tem alguns professores que utilizam, por exemplo, como eu estava usando ali praticamente a aula inteira, que era a questão do “a gente”. “A gente” como inteiro, juntos nós temos de analisar determinada coisa, enquanto alguns professores vão falar “ah, vocês precisam aprender isso”. Eu não sei se é uma estratégia didática colocar isso, mas colocar tanto a questão do professor como parte da sala, como uma equipe, enquanto outros professores colocam a sala como sendo a pessoas a quem eles apresentam o problema, ou aquele conteúdo.

C: Então você considera um ponto positivo seu colocar esse “a gente”, porque você coloca no mesmo barco o professor?

PEFI: É, eu acho que não teria colocado “a gente” exatamente, porque fica repetitivo, mas ficar trocando sim, colocar um pronome que seja incluso de você com os alunos.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Teria feito com mais calma essa parte também.

C: Essa parte que você faz a leitura pausada?

PEFI: É, eu acho que essa parte eu teria feito muito mais pausadamente, porque mesmo sendo uma aula de ensino médio, novamente é aquela ideia do professor que fala rápido demais o aluno devagar não pega. Mas ao mesmo tempo a sua fala vai influenciar para você não deixar

a aula monótona para os alunos que, vamos dizer assim, médicos, dentro do ensino médio.

C: Nesse conteúdo específico que você precisava fazer uma leitura pausada para ver justamente a divisão silábica, aí você acha mais substancial ter feito mais pausadamente?

PEFI: Exatamente.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui você fez uma leve confusão, sílaba poética ou somente sílaba...

PEFI: É, esse é um problema que você tem que ter muito cuidado na hora de você dar uma didática que, se você errar em um discurso, as pessoas ainda conseguem entender em um determinado contexto. Mas nesse momento é, digamos assim, um conceito novo que os alunos estão aprendendo, então se você errar vai automaticamente confundir tudo na cabeça deles.

C: E te causa algum sentimento, algum incômodo?

PEFI: Ah sim, causa totalmente um incômodo. Quando eu estou dando aula eu sinto que a minha cabeça fica simplesmente branca, então não existe um momento de memorização do que eu tenho que falar na hora, mas é extremamente importante você pelo menos seguir um roteiro do que você tem que falar, e tentar ao máximo não confundir esses termos, porque vai influenciar totalmente no entendimento.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Agora parando para pensar eu não teria colocado a questão de Camões, ou de Gregório de Matos, na parte de baixo ali, sobre a autoria dos autores.

C: Você teria deixado sem autoria?

PEFI: Não, obviamente eu teria comentado, falado “olha aqui, isso vocês provavelmente já devem ter ouvido nas aulas de literatura, que é do Camões, esse aqui do Gregório de Matos, que a gente vai trabalhar ou já foi trabalhado”. Eu acredito que essa matéria seja anterior a leitura desses versos, por ser uma aula introdutória sobre versificação.

C: Por que você tiraria a autoria? Algum motivo específico?

PEFI: Eu acho que a parte de análise é extremamente complicada dentro do português, eu ainda penso que notações dentro do português e da análise sintática e morfológica, elas precisavam ser regradas tipo notação matemática. Não sei se alguém vai inventar isso aí um dia, mas uma forma regrada de você conseguir criar um sistema de didática no qual você consiga fazer uma análise que seja que nem a de matemática, por exemplo, que você consegue dividir os pontos certinho.

C: Você acha que sendo mais exato seria melhor?

PEFI: Sim. Por exemplo, eu via direto professores do ensino médio, tanto do fundamental, na parte do português que em determinada hora eles queriam fazer círculos, em determinada hora eles queriam fazer quadrados, e falar “essa parte aqui é sintática”, “essa parte aqui é morfológica”, e ficava sempre uma zona a oração como um todo. E novamente vai daquela parte, o aluno não quer deixar o caderno feio, mas ao mesmo tempo que ele vê o professor fazendo todas aquelas anotações em cima da frase, aí ele fica “ah, como eu faço essa anotação afinal de contas, na gramática?”.

C: Aqui, quando você vai fazendo a separação, você pediria que o aluno faça, para que ele não faça, o que você acha?

PEFI: Então, essa parte é também bem contraditório, porque ao mesmo tempo que você quer que o aluno faça a divisão das palavras, você quer que ele preste atenção do que você está fazendo, e que ele entenda porque você está fazendo a divisão daquele jeito. Por exemplo, um professor de matemática que eu tive lá atrás, o Gileno, ele proibia a gente de fazer qualquer cópia dentro da sala, ele disse que a gente deveria tirar foto do quadro depois que ele dava aula, que só assim daria certo. Daí imprimia ou colava no caderno, daí fazia o que a gente

quisesse, mas durante a aula ele queria cem por cento de atenção para a forma como ele estava fazendo no quadro.

C: E você acha que em português funcionaria um trabalho assim?

PEFI: Sim, eu acredito que para o português funcionaria isso.

C: Com as adaptações da disciplina?

PEFI: É, com as adaptações da disciplina, mas ao mesmo tempo eu acho que o professor precisa de uma forma padrão de colocar uma análise dentro do negócio. E eu teria utilizado letra cursiva, não teria utilizado caixa alta.

C: Por que?

PEFI: Como professor de português, a parte de letra cursiva eu penso que é importante para o aluno escrever. Incentivar essa ideia de letra cursiva

C: E por ser professor de ensino médio você acha que vai...?

PEFI: É, eu fui perceber essa mudança logo de cara no estágio, depois dessa aula que eu tive, que minha letra cursiva muitas vezes os alunos não entendem. Direto tem os alunos que perguntam “ah, o que é aquela letra ali, professor? Aquela palavra ali é o que?”. Obviamente que você tem menos chance de errar com uma caixa alta, mas a letra cursiva é importante porque se você faz caixa alta eles ficam motivados também a só fazer caixa alta, você vai fazer uma prova de português e eles vão responder só em caixa alta também, e você não vai poder falar que eles estão errados. Por que que eles estão errados? Eu faço desse jeito no meu quadro, por que que eles não podem também?

C: Você acha que a prática docente é até um certo exemplo para eles, um certo modelo?

PEFI: Sim, com toda certeza.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Eu teria escrito essas duas regras que eu falo sobre essa questão de metrificação.

C: Rima forte, rima fraca...?

PEFI: Aham, rima forte com rima fraca, ao mesmo tempo a ideia de sílaba tônica final, que é importante eles saberem, e a junção de vogais fortes com vogais fracas, e porquê que existe essa interação.

C: Então isso você deixaria no quadro?

PEFI: Isso, deixaria no quadro, e provavelmente teria pesquisado mais sobre o assunto, e novamente acho que foi uma aula que eu pesquisei muito pouco o conteúdo para ter dado ela.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Eu não faço explicação dessa parte, mas é muito importante o aluno saber que a sílaba tônica é sempre, dentro do português, a sílaba acentuada, e nesse caso por causa que a palavra final é oxítona, então oxítona terminada com vogal sempre acentuada.... Acho que essa parte final também é importante fazer um diálogo com os conhecimentos anteriores, na parte de sílaba e acentuação, no geral.

C: Então dando essa aula novamente, você traria um pouquinho disso?

PEFI: É.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui você usou outra estratégia, né? Para fazer essa ligação entre os dois pontos. É uma questão que você acha que facilita o entendimento, esse tratamento visual, como você grifou lá embaixo?

PEFI: Sim, essa ligação é extremamente importante dentro dessa aula especificamente, mas o mais importante mesmo seria que os alunos também participassem oralmente, e repetissem para verem como eles conseguem perceber essa questão de entonação entre um canto a outro.

C: Então você trabalharia o oral?

PEFI: Sim, também trabalharia o oral. Se não eles acabam nem percebendo porque existe essa questão de divisão silábica poética.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui você deu um branco, né? No momento esqueceu a palavra exata. Quando acontece uma situação assim, como você se sente exatamente? Até no campo de estágio, ao esquecer alguma palavra, você recorre ao improviso?

PEFI: É, você pode tanto recorrer ao improviso quanto... obviamente como é um espetáculo, o improviso sempre vai fazer parte. Então, se por exemplo algum aluno completar para você, você pode fazer uma piada junto com ele e falar “isso que eu queria dizer” e continuar como se nada tivesse acontecido. Você tem que perceber como se fosse uma performance, você sempre tem que tentar dar o seu melhor, mas ao mesmo tempo que você comete esses erros você não pode simplesmente deixar tudo isso desmoronar.

C: Sendo uma performance, então, quanto você daria para a importância da interação do apresentador e do público, em uma escala de zero a dez?

PEFI: Acho que com certeza a interação teria que ser dez.

C: Dez, né? Esse diálogo do aluno com o professor, inclusive essas situações que o professor dá um branco, ou alguma coisa assim?

PEFI: É, que, novamente, depende do tipo de aluno. Eu era o tipo de aluno que sentava na carteira e assistia a aula inteira quieto, e eu entendia a aula. Mas ao mesmo tempo o professor precisa ter algum indício, algum sinal, de que o aluno está prestando atenção na aula.

C: E agora você acha que consegue perceber se o aluno está entendendo, se ele está prestando atenção na aula?

PEFI: Sim, sim, eu sempre faço uma pergunta para eles, e eu sempre peço para a sala inteira me responder como um todo, não só algumas vozes me responder dentro da sala. Por causa que as pessoas que respondem dentro das salas já são as pessoas que estão entendendo aquela matéria, por isso que elas estão interagindo. Enquanto que eu sei que se a sala toda responder como um todo, se eles não responderem de forma mecânica, que pode ser um problema também, alguns deles vão falar “não”, pela forma de estar todo mundo falando junto eles não vão ter vergonha de falar “não”, e daí eu vou conseguir retomar e explicar de novo a matéria. Por causa que tiveram alguma dúvida do conhecimento que eu acabei de explicar para eles.

[assistindo ao vídeo]

C: Só retomando, teria algo que você mudaria, acrescentaria ou tiraria?

PEFI: Acho que eu teria mudado os exemplos.

C: Os exemplos. Colocaria outros?

PEFI: É, talvez se eu tivesse trago outros exemplos que fossem mais fáceis de serem analisados.

C: Você acha que esse tem uma complexidade maior?

PEFI: É, tanto Camões quanto Gregório de Matos, eu acho que são meio pesados para serem colocados logo assim de cara. Gregório de Matos nem tanto, porque ele ia acabar sendo um verso mais simples e mais curto. Mas Camões usa versos bem mais longos, e acho que até eu errei na contagem do número de versos.

C: Você saberia dizer os outros que traria para a aula?

PEFI: Agora? Acho que não. Provavelmente eu traria algum verso do Manuel Bandeira, por causa de os versos do Manuel Bandeira, apesar de serem livres, eles também são interessantes de estudar. Ou até mesmo versos, por exemplo, do Paulo Leminski, que são extremamente curtos. Pelo fato do Paulo Leminski possuir haikais, trazer ele inteiro já não seria um problema, uma análise mais interessante.

C: E aproveitando que você falou de inteiro ou só um trecho, você acha mais coerente trazer um trecho e só ele, ou pegar o texto completo? Você acha que faz sentido? Que seria possível?

PEFI: Não, eu acho que você tem que trazer alguma coisa palpável para os alunos. Você precisa trazer exemplos que já tem dentro da literatura, mas ao mesmo tempo você não pode trazer exemplos tão dentro da literatura que sejam tão complicados para o aluno entender.

C: Se fosse manter Camões e Gregório de Matos, vocêalaria mais alguma coisa em relação da onde foram extraídos esses trechos?

PEFI: Sim, com certeza. Eu acho quealaria meio por alto, masalaria com certeza. Que o Camões foi retirado do Lusíadas, não, Lusíadas não... Do soneto dele. E que Gregório de Matos foi retirado do Canção do Exílio.

[assistindo ao vídeo]

C: Novamente a câmara não vai te pegar, porque tá mais...

PEFI: Aham, mas aqui dá para comentar duas coisas ao mesmo tempo. Tanto a questão da movimentação dentro da sala, que eu acho que nesse ponto aí eu fui para dentro das carteiras que estavam aqui. Eu lembro que tinha alguns professores meus que faziam isso, justamente porque o aluno desperta certa atenção quando tem uma figura de autoridade perto dele. Então se o professor sempre fica na frente, a atenção automática vai ser somente para os alunos que estão ali na frente, e os alunos de trás começam a prestar menos atenção, alguns deles começam a desviar a atenção para algumas coisas que estão na carteira dele, seja celular, seja computador. Esse do professor ir perto do aluno eu acho que é extremamente interessante, obviamente não é sempre possível em, por exemplo dentro de uma sala de cursinho que tem infinitos degraus de cadeiras.

C: Aqui a gente estava em uma sala onde as carteiras estavam mais juntas, não tinha como você se movimentar muito, e a questão da câmara também não permitia. Em sala de aula, seja no estágio ou em outra sala, é no seu estilo caminhar mais ou você prefere o ambiente da frente?

PEFI: Eu tento alternar muito de acordo com o comportamento da sala. Então se eu percebo que a sala está ficando mais agitada eu tento andar mais entre eles.

C: Ah sim, você age de acordo com o que eles te mostram?

PEFI: Sim. Outra coisa que eu percebi foi a questão de pedir silêncio na sala como um todo. Eu acabei utilizando as duas formas, tanto elevar a voz contra eles quanto esperar na frente com as mãos fechadas. E eu percebi que no primeiro caso, quando você tenta disputar a voz com eles, alguns deles passam a ficar mais irritados ainda e acabam querendo disputar mais ainda a voz. Enquanto você simplesmente pede para todo mundo ficar em silêncio e quieto, você percebe que tem até alunos que começam a tentar te ajudar, a falar “ah, cala a boa aí cara”. E nesse ponto você percebe aí que eu fiz uma certa colocação sobre polígonos, com a questão de matemática que eu tinha falado antes. Eu acho sempre importante você perguntar para os alunos o que eles aprendem em relação as outras matérias, para qualquer professor eu acho importante saber o que determinado aluno aprende em relação as outras matérias, por exemplo, o que um aluno da quinta série aprende em história? Dentro de ciências ou de biologia? O que um aluno de primeiro ano do ensino médio vai aprender dentro de biologia naquele mês que você estava estudando com ele, ou seja, aprendeu antes.

C: Por que você acha isso importante?

PEFI: Porque o conhecimento descontextualizado acaba sendo esquecido muito mais fácil, eu acho.

C: Então seria uma forma de contextualizar as disciplinas, fazer a interdisciplinaridade?

PEFI: A interdisciplinaridade é exatamente a ideia de que isolar o conhecimento vai fazer ele ser esquecido mais facilmente.

C: E você acha que atrai aqueles que talvez não sejam tão interessados por literatura?

PEFI: Sim, obviamente. Quando você começa a perceber que existe um padrão em todas as matérias sobre as questões de conhecimento, em tese você vai conseguir puxar muito mais alunos nessa questão de conhecimento. Então você “ah, olha só aqui que legal, o número de versos é muito parecido com o jeito de colocar o número de lados de um polígono, por que que é isso?”, daí você vai “bi” quer dizer que é “dois”, “tri” quer dizer que é “três”, e assim você vai indo.

C: Eu sinto que você faz muita referência com a matemática, é uma área que você tem mais facilidade ou gosta mais?

PEFI: Sim, é.

C: Pensando em matemática e no português, que são as disciplinas que tem mais dentro de um colégio, são as que mais tomam conta da...

PEFI: É, a carga horária de tanto matemática quanto português vão sempre ser extremamente altas. Eu nunca conheci, como aluno, alguém que falasse de peito aberto que gostava de português. Mais eu conheci muitos alunos que gostavam da parte de exatas, tanto de física quanto de matemática. Então você sempre tem que ter essa ideia de que você pode puxar alunos se você tiver uma aula linear ou uma aula mais divertida, mais fácil de ser apreciada pelo espectador.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: O tamanho da letra nesse quadro está me incomodando. Acho que ficou extremamente menor do resto do quadro.

C: E nessa câmera a lente está um pouco pior...

PEFI: Não, mas eu entendo que eu realmente escrevi muito pequeno para a sala.

C: Você acha que ficou pequeno em comparação com as outras partes do quadro?

PEFI: Aham.

C: Acha que influenciaria você ter feito a escrita do quadro conforme fosse explicando? Você mudaria?

PEFI: Sim. Eu acho que essa parte do quadro era a que eu deveria ter feito antes, mas só essa parte.

C: A tabela, então? Por questão de organização de caderno?

PEFI: Aham, sim, sim. Porque, novamente, eu fazer o aluno copiar cada uma das palavras enquanto você está explicando, o aluno vai acabar...

C: Você acha que desvia a atenção?

PEFI: Sim.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Podia ter feito uma piada..

C: Qual tipo de piada?

PEFI: Piada sobre futebol, com certeza. Essa questão de concentração dentro da aula, eu acho que é sempre interessante o professor quando ele pode diminuir esse foco de tensão que existe em determinados pontos da aula, fazer uma piada, e depois chamar de volta para a matéria. Eu percebi que os melhores professores do meu colégio eram aqueles que faziam piadas inoportunas, mas ao mesmo tempo eram aqueles que sempre tiram mais aquela tensão. Você percebe que acontece muito isso dentro do standup, então você sempre tem uma construção de uma expectativa, que se você fazer uma piada no meio você tem uma quebra de expectativa, você deixa a classe menos tensa, você relaxa o seu público, por isso tem muito aquela questão do comico dentro da sala de aula. Daí você vai novamente construindo essa questão da concentração até que você faz uma piada no momento que eles começam a desconcentrar, você retoma a concentração por meio de uma piada.

C: No estágio você já conseguiu fazer um momento de descontração?

PEFI: Já, diversas vezes, quando eu faço análise de verbo transitivo eu sempre tento pegar de brincadeira alguns alunos para poder ajudar. Um dos verbos que eu utilizei dentro da transitividade verbal, que eles brincaram muito quando eles começaram a prestar atenção, foi o verbo “comer”. Quando eu falei “o Thiago come” nesse mesmo momento todos começaram a rir, e eu já tinha começado a rir junto com eles porque eu já tinha entendido o que eles tinham subentendido com aquela frase. Daí eu disse “viu, só de vocês verem essa frase já começam a entender que “comer” é verbo transitivo, porque quem come, come alguma coisa” daí alguém gritou lá no final “ou alguém!”. Então nesse ponto você consegue perceber que

uma aula bem-humorada tem obviamente muito mais interação, e mais interação é muito importante para aula.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Você viu essa trocada rápida que eu fiz do giz?

C: Você trocou a cor do giz ou...?

PEFI: Não, na verdade eu não troquei a cor do giz. Esse é um problema na verdade que eu tenho que aprender ainda, mas é muito mais referente a forma como você escreve com o giz no quadro, no qual o meu giz ele desgasta muito rápido quando eu estou escrevendo. Eu já tinha uma técnica antes que eu já tinha aprendido com alguns professores, de não tentar escrever com o giz inteiro.

C: Ah sim, ele grande.

PEFI: Sim, você quebra ele primeiro para conseguir fazer uma ponta e conseguir escrever realmente como se fosse um lápis normal. Mas a minha pressão no quadro, tanto é quando eu tento apagar meu quadro eu percebo isso, é muito forte.

C: Você acaba forçando mais?

PEFI: Eu forço muito mais o giz, e o giz acaba se desgastando muito mais rápido também. E também afeta um pouco porque a grossura do traço do giz acaba ficando mais grosso, então se você faz palavras pequenas e muito grossas o aluno lá de traz não consegue ler.

C: Em relação a essa sua pressionada no quadro você consegue imaginar o porquê?

PEFI: É o meu jeito de escrever no papel.

C: Ah sim, já vem do caderno?

PEFI: Já vem do caderno, só que ao mesmo tempo a minha escrita no papel... Eu tô pensando em fazer um pouco mais de caligrafia nessa parte.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Eu acho que isso é uma coisa que o professor nunca deve fazer em sala.

C: O que?

PEFI: Ajoelhar.

C: Aqui você não tomaria essa atitude?

PEFI: Divisão de quadro é extremamente importante nessa parte, um professor ele pode abaixar para fazer uma anotação no quadro, mas ele sempre tem que ter essa noção de que quadro tem uma margem. Assim como a gente tem uma margem no papel, existe uma margem no quadro para a gente escrever. E essa margem tem que ser muito mais vista como uma limitação física do que como uma limitação da visão do aluno, porque uma posição agachada, por exemplo? Influencia na parte oral também.

C: Ah sim, então você acha que a posição que você estaria tem uma certa influência no modo como vão te entender?

PEFI: Aham, sim.

C: E em relação a esse quadro que você deixou pronto, eu até ia aproveitar esse momento pra falar: você acha que esse finalzinho aqui, quando você finaliza esse trabalho, aí você não termina os dois últimos....

PEFI: Foi, eu não terminei os dois últimos, mas eu deveria ter terminado.

C: Você acha que isso seria motivo de cobrança?

PEFI: Sim, seria motivo de cobrança, eles perguntariam o que que era. É aquela ideia, você não pode cobrar que uns sejam preguiçosos, se você é preguiçoso.

C: Novamente o professor é um modelo?

PEFI: Ele é de modelo. Eu não posso simplificar tudo no meu quadro, por exemplo cortar palavras ali utilizando “vc” ao invés de colocar “você”, e depois falar que o aluno não pode escrever desse jeito. Porque se tá no quadro, o professor passou desse jeito, então você pode fazer desse jeito.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Acho que eu não colocaria “estruturas”, eu teria falado “quais os números de sílabas mais importantes que são estudados dentro da literatura”, e daí eu teria destacado de alguma forma tanto o cinco, quanto o sete, quanto o dez, que eu vou falar depois que é a questão de Alexandrino.

C: Você deixaria previamente destacado?

PEFI: Acho que não, estaria destacando junto com os alunos. Ou ter falado desses em específico na hora de escrever ali, falando “esse aqui pode ser pentassílabo ou o outro que é redondilha menor, daí o de sete sílabas é heptassílabo ou redondilha maior”, podia chegar até a dar exemplos de pentassílabos e heptassílabos utilizando mesmo o verso do Gregório de Matos...

C: Essa escolha que você disse já de explicar é o mesmo motivo que você disse de não querer passar o quadro inteiro na nova situação? Para ir acompanhando o raciocínio.

PEFI: É sim.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Eu queria ter uma explicação. Mas isso seria mais curiosidade para entreter os alunos, o porquê que são exatamente esses versos, você tem três que você vai ter ainda no haikai, três, cinco, sete, daí os alunos poderiam parar para pensar “olha mas essas não são as sílabas poéticas que também utilizam para os números primos”. E também acrescentar uma questão com música, de trazer também o porquê que isso é colocado. Mas seria interessante dar essa contextualizada com outras áreas, colocar essa questão de curiosidade é sempre bom para o aluno, vai sempre trazer a atenção e o interesse do aluno quando você contextualiza antes de falar. Não só “vocês estão aprendendo isso aqui porque vocês vão usar isso aqui para o vestibular”.

[assistindo ao vídeo]

C: Você chamou novamente a atenção para esse público ausente, né? É uma escolha que você também faz quando tem uma sala de aula real?

PEFI: Sim. É até engraçado, porque quando eu comecei a fazer isso a sala da minha professora [do Estágio] não estava acostumada a ter essa interação com o professor. Então eu trouxe um bichinho de pelúcia que eu tenho em casa, que é uma mochila, e chamar de Zé. Colocar ele ali, na frente do quadro junto comigo. E toda vez que eu perguntava e quando a sala demorava muito para responder, ou respondiam muitas poucas pessoas, eu perguntava para o Zé diretamente. Fazendo com que eu tivesse provocando essa sala para me dar uma resposta, por causa que como eu mesmo estava me dando a resposta, eu começava a conversar com as paredes ou com os bichinhos. E funcionou, pior que funcionou muito bem, no começo da aula eles ficavam meio acanhados e tiravam sarro do bichinho, mas no final da aula muitas pessoas já começavam a interagir.

C: Seria como se fosse um mediador, para fazer com que eles interagissem mais?

PEFI: Sim, como um mediador. Na verdade eu roubei isso de uma estratégia de um professor meu, que ele desenhava uma bola no canto do quadro, chamava de Wilson, [risos] e começava a dar aula. Eu nunca tive aula com esse professor, eu acho que ele era de matemática, se não me engano, mas eu sei que tinha essa técnica porque quando a gente entrava na sala e tinha as bolas desenhadas nas paredes, em tudo que é lugar.

C: Mesmo sem ter aula com ele você acabou adotando e adaptando para o ursinho?

PEFI: Isso, eu tentei usar essa técnica e acabou funcionando.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Essa parte também é importante, sempre fazer o aluno pensar que determinado ponto tem uma nomenclatura, o porquê que tem aquela nomenclatura. Então eu coloco para eles “ah isso aqui se chama redondilha maior”, eles automaticamente já vão pensar “ah, eu já tenho que prever uma parte do raciocínio do professor, qual que vai ser a redondilha menor?” aí ele já vai pensando junto do professor. “Ah se esse verbo aqui é transitivo, qual seria o verbo

intransitivo?”, “in” geralmente quer dizer “não”, inútil é uma pessoa que não é útil, ineficiente é uma coisa que não é eficiente. Então você sempre faz essa ideia de nomenclatura. Eu acredito que os tópicos principais de todas as aulas elas tem uma nomenclatura e é por isso que o aluno vai se orientar, então se ele já conseguir matar metade do caminho tendo em mente “por que que aquela nomenclatura é daquele jeito?”, isso aí para a biologia estudando, por exemplo, retículo endoplasmático, ele já vai pensando “existem dois tipos de retículo endoplasmático, o rugoso e o liso. Por que que ele é liso? É diferente do rugoso que tem diversos tipos de proteína”. Entendeu? É sempre legal apresentar essas ideias contrastadas para os alunos, para ajudar nessa parte de aprendizado.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui o espaço quase não deu para você escrever, né?

PEFI: Exatamente, por isso que eu acho que essa parte tinha que ter sido feita antes, porque eu poderia ter colocado já, e se não tivesse encaixado dentro do quadro eu poderia ter expandido, sem que os alunos percebessem tanto. Eles também iriam conseguir colocar dentro do caderno deles sem ter tantos problemas.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui você acha que você retornaria a aquele primeiro ou você acha que aqui você já teria parado?

PEFI: Não eu acho que faria uma relação, eu com certeza faria uma relação.

C: E você manteria essa parte do quadro escrita?

PEFI: Sim, sim. Na verdade, pensando assim eu acho que eu não teria mantido. Eu acho que eu não teria passado essa matéria que eu passei só em três quadros, eu acho que eu teria passado em mais quadros.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui tem dois comentários que são coisas que eu gostaria de conversar com você. Primeiro: eu acho que é uma das poucas vezes que você pára olhando para o quadro, em outras ou você está de lado ou você está de frente. Você acha que interfere em algo para a turma?

PEFI: Interfere, na parte da acústica interfere completamente. Tem muitos poucos momentos que você deveria falar olhando para o quadro.

C: Poucos momentos?

PEFI: Dentro dessa ideia de espetáculo a única coisa que eu consigo remeter de algum momento que o orador ele olha para trás é em uma missa, sendo que ele olha para o altar de uma certa forma ele olha mas não fala nada, porque é um momento de silêncio. Então assim, ele nunca dá um sermão olhando para trás.

C: Seria até uma espécie regra para o professor, se aquilo que ele está falando é uma coisa importante que o aluno precisa ouvir, é virado para o aluno?

PEFI: Uhum...

C: Um outro momento que eu queria comentar é que você trouxe uma música do Chico Buarque, Construção, aí você joga essa pergunta para a turma. Em um ambiente de primeiro ano, como você acha que qual seria a resposta? Que eles entenderiam e conheceriam? Ou metade-metade? Talvez não?

PEFI: Talvez muitos poucos conheceriam, pensando nisso. Talvez já teriam ouvido com um outro professor, talvez de português, mas não necessariamente eles ouvem Chico Buarque e tal.

C: E a sua escolha foi por gosto pessoal ou...?

PEFI: Por gosto pessoal. Talvez eu tivesse trazido na verdade não uma música pra colocar nessa parte de verificação, porque certas músicas seriam tipo uma armadilha, pela questão de verificação, e talvez eu teria optado por uma questão mais segura. Analisando talvez um poema que eles já teriam visto.

C: Então você mudaria para um poema?

PEFI: É, e eu já teria apagado aquele título. Porque os alunos já estão contextualizados sobre o que que é a aula, aquele título só tem que ficar quando os alunos não sabem sobre o que a gente está falando. Eu esqueci, provavelmente.

[assistindo ao vídeo]

C: Você fez a estratégia do seu ursinho, né? Deu a resposta porque obteve o silêncio da sala. Nesse momento eu ia até te perguntar, mas você acabou de me responder, que tem um modelo que você inclusive estava usando no estágio. E acaba descontraindo o professor também, aliviando a situação, principalmente porque você sabia que estava sendo filmado?

PEFI: Sim, aham.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Você percebe que eu começo a me atrapalhar um pouco já, as minhas falas ficam um pouco rápidas e eu acabo me atrapalhando, em alguns momentos tentando refazer as frases para poder falar de novo.

C: E por que você acha que ficou mais atrapalhado?

PEFI: Foi mais atropelado. Tanto por questão de falar muito rápido e pensar muito rápido.

C: Você acha que tem a ver com o tempo? Você não tinha essa noção de tempo...

PEFI: Também. Nesse segundo momento aí eu poderia ter checado o relógio, eu poderia ter olhado o relógio e pensando quanto tempo ainda ia demorar para fazer essa atividade com eles.

[assistindo ao vídeo]

C: Você falaria mais um pouco sobre a música de Chico Buarque?

PEFI: É, sempre tentar contextualizar o máximo possível o aluno.

C: Aí você acha que cabe nesse momento questão de “tempo” e questão de “público”?

PEFI: É descontextualizado nesse momento por ser quinze, vinte minutos de aula sim, mas em uma aula mesmo você precisa falar sobre o autor, sobre o porquê que é aquilo.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Tomar cuidado com essa parte. Quando você traz exemplos é extremamente ruim se você tiver que ler, para mim. Se o professor tiver que ler isso quer dizer que aquela é uma das primeiras aulas que ele está dando. Se aquela for a quinta aula que ele está dando sobre aquela atividade, é muito provável que ele já tenha memorizado.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Letra cursiva, sua besta!

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui a gente consegue perceber o que você havia comentado antes que você pega mais forte [no giz] no quadro...

PEFI: Uhum...

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Nesse momento você percebe, né? Que eu tive um deslize ali, uma pequena dúvida: “Ah, será que é “sua” ou “su-a?”

C: Aí em sala, se um aluno interrompe ou fala alguma coisa, você imagina qual seria a sua reação? Se essa palavra fosse maior, por exemplo, se fizessem um comentário para tentar corrigir, “ah o professor esqueceu como escreve”. Você imagina como seria a sua reação?

PEFI: Ah, provavelmente eu ia tentar incorporar dentro da aula, eu não iria ficar envergonhado. Por causa que, é aquele negócio, se um ator durante uma peça fica envergonhado, automaticamente a peça inteira está propensa a desmoronar.

C: Então se surgir uma situação imprevista, você embarca?

PEFI: Improviso. [risos] Tento tirar o melhor possível. E esperar depois que a crítica não seja tão ruim.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Olha só... professor... Tá errado a divisão. Ali eu já errei de novo, tem que separar os dois “s”.

C: Sim, aí eu noto que depois você se autocorrigi, né? Essas situações em que você se autocorrigi, no início você chegou até a pedir perdão...

PEFI: Sim, sim, eu acho importante também que o aluno tenha noção que você errou. E se você tiver essa ideia de que o professor errou, você também automaticamente memoriza essa parte. Se o professor simplesmente continua mantendo a aula de qualquer forma, talvez alguns alunos tenham a ideia errada de que aquela matéria é daquele jeito, e armazene isso de forma errada também.

C: Então de antemão é melhor falar para o pessoal “olha, aqui eu errei”?

PEFI: É, “isso aqui está errado, vou corrigir”. Melhor do que algum outro colega apontar, “ah não professor, isso aqui a gente aprendeu desse jeito” aí o professor fala “ah não, isso aqui está errado”. Aí depois eles vão atrás de você...

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui a última palavra ficou justamente sendo a palavra “última”.

PEFI: Aham, ficou meio cacofônico. Tem que tomar cuidado.

C: Você mudaria alguma coisa?

PEFI: Às vezes eu penso que todos os professores deveriam ter na casa deles a aula deles inteiramente digitada, o diálogo deles inteiramente digitado, justamente porque eles tentariam evitar ao máximo coisas como isso acontecerem. E esquecerem certos conceitos, por exemplo, se você lembrar de um texto oral totalmente na sua cabeça, é muito difícil e você acaba esquecendo isso, dentro de uma determinada aula. E eu percebi que professores fazem isso, por causa que as vezes eu saía da minha sala e automaticamente na sala do lado, que era onde o professor ia também dar aula, e eu percebia que a linguagem era diversas vezes parecida. A linguagem que o professor empregava não mudava muito de uma sala B para outra sala C, por exemplo. Então é questão de treino, são anos de prática que você fazendo aquilo você entra no modo quase que automático que você consegue melhorar a sua apresentação. A sua apresentação como performance não pode ser inconsistente também, então essa ideia de que uma aula sempre tem que ser inconsistente...

C: É em termos de oratória?

PEFI: Em termos de oratória, totalmente. E eu acho que a gente não trabalha isso tanto na graduação. Oratória a gente não trabalha tanto, a gente trabalha muito mais estratégias do aprendizado do que uma questão de oratória, que acaba sendo muito mais prática e funcional dentro de uma sala de aula.

C: Você colocaria qual importância nas técnicas de oratória?

PEFI: Eu acho que colocaria oratória 60% e didática seria 40%, alguma coisa assim.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Fala que é proparoxítone, fala que ali é acentuado, fala porque que é tônica, lembra eles, é bom.

C: Você acha que nessa altura do Ensino médio, eles já saberiam e já caberia falar?

PEFI: É, se eles não soubessem a gente faz o diagnóstico, olha esse aluno aqui não sabe, vamos trabalhar com ele sobre isso. Vamos ter aula um pouco a mais, conversar com ele depois da aula, mandar ele para a aula de reforço...

C: Porque ele está atrasado...

PEFI: Porque ele está atrasado com a matéria dele.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Eu tenho que tomar cuidado também com algumas gesticulações que eu faço dentro da sala de aula.

C: Por exemplo essa?

PEFI: Por exemplo essa. Criança sempre é criança, independentemente da idade. [risos] Então eu acho que tem alguns alunos que conseguem maliciar de tudo que você faz dentro da sala de aula, como o exemplo que eu dei “Thiago comeu”, sempre consegue maliciar, então sempre tem que tomar cuidado, porque criança sempre vai ser criança.

C: Então dependendo do público você...

PEFI: Aham, por isso normalmente requer texto oral as vezes você precisa memorizar para estar dentro de uma sala de aula, você consegue perceber já nesse texto oral quais serão os problemas, aonde você vai ter armadilhas que os alunos tentarão utilizar contra você. E também ajuda você a não ter problemas como os que eu tive, de você errar uma divisão silábica como fosse, ou ficar naquela dúvida ali como “sua” que eu tive naquela análise.

C: É uma questão de preparação?

PEFI: Preparação é tudo.

C: Então você está iniciando agora à docência, você está caminhando nesse processo, você vai permanecer desse jeito para sempre ou até determinado momento que você se considera apto a mudar? Esse processo de estar sempre estudando, aprendendo, escutando, ele se dá para sempre na formação de um professor ou chega um momento que você consegue estar cem por cento como professor? Independente do assunto.

PEFI: Sobre essa questão de aprendizado existe aquele termo que as pessoas sempre falam, atingir o “platô”, um momento de estagnação do seu aprendizado. Mas essa curva de aprendizado é extremamente alta no começo, mas ao mesmo tempo que você atinge esse momento de estagnação você não atinge a estagnação que você consegue se sentir seguro para sempre, sempre vai aprender alguma coisinha ali para cima, só que essa curva de aprendizado sempre vai ser extremamente menor do que você teve no começo, quando começou a aprender. Por exemplo, gesticular dentro de uma sala de aula, você tem que fazer os alunos entenderem porque você faz aquele gesto. Mas ela sempre é contínua, na minha opinião, ela nunca vai ser cem por cento segura e acabou, o professor nunca vai deixar de aprender alguma coisa. E também ele tem que ensinar os alunos isso, se você mostra para eles que você vai estagnar nos seus estudos, eles também vão ter essa ideia de que eles vão poder estagnar nos estudos deles.

C: O professor sempre um modelo?

PEFI: É, uhum.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Olha só, parabéns, se corrija aí depois de todo mundo copiar errado.

C: Como você acha que ficaria essa situação do caderno?

PEFI: Esquisita em...

C: Você acha que eles já teriam feito a marcação junto com você no primeiro momento para poder corrigir?

PEFI: Alguns sim.

C: E aí seria um ponto que você mudaria também?

PEFI: Sim, com certeza.

[assistindo ao vídeo]

C: Aqui você manteria ou apagaria essa junção do “fosse+a” na explicação?

PEFI: Eu manteria a junção

C: Acha que influência no aprendizado, a oralização?

PEFI: Sim, mas na verdade acho que mais do que isso, eu não passaria pra eles a divisão sílaba mesmo, não colocar essa questão de divisão métrica porque eu acho que na hora de

estudar eles iriam confundir: o que é uma divisão silábica e o que é uma divisão de sílabas poéticas.

C: Você faria duas vezes o exemplo?

PEFI: Se fosse necessário, eu faria duas vezes o exemplo.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Eu teria escrito embaixo os números.

C: Os números para eles irem acompanhando?

PEFI: Sim, os professores de teoria de texto literário, agora que eu paro pra pensar, todos eles escreviam os números embaixo.

C: Você acha que ajuda o professor nesse momento?

PEFI: Ajuda. Quadro não é só uma forma do aluno conseguir estabelecer uma linha de raciocínio, mas uma linha de raciocínio que seja seguro para o professor seguir.

C: Entendi.

[assistindo ao vídeo]

PEFI: Porque de certa forma, agora que eu paro para pensar, o quadro em si é colocado quase como se fosse timestamps.

C: O que seria isso?

PEFI: Você faz uma marcação de tempo.

C: Ah sim.

PEFI: Eu sei o que eu vou falar sobre aquele quadro dos subversos em determinados x minutos da aula, eu sei que eu vou falar sobre essa parte aqui do quadro em determinados x minutos da aula. Então fica mais fácil para você, como professor, evitar se perder. Você não precisa lembrar todos os conceitos sobre aquilo, você precisa lembrar que você tem que escrever isso aqui, então na hora que você passar por aqui você tem que falar sobre isso.

C: É um pensamento talvez da área de exatas?

PEFI: Não, timestamps eu não sei de onde é que é.

C: Porque soa mais exato e preciso.

PEFI: Não, mas eu acho que uma coisa de exatidão e precisão não é uma coisa que tem que ser colocada somente na parte de exatas. Como performance em geral você tem que sempre ter pelo menos o mínimo de liderança.

C: Ela contribui para qualquer área?

PEFI: Aham.

[assistindo ao vídeo]

C: Esse é o de onze, né?

PEFI: É.

C: Você não escreveu que era o de onze?

PEFI: Foi, eu não pensei nisso antes. Eu acho que eu esqueci o ponto que era de onze na hora.

C: Eu acho que como você ficou com a sensação de que você escreveria depois, nesse momento por isso que você não escreveu.

PEFI: Sim.

[assistindo ao vídeo]

C: E aqui finaliza.

PEFI: Você percebe que, eu percebi isso na verdade que tem muitos professores que fazem isso, que é quase questão de claquete. Ele quebra a atenção do aluno, [estala os dedos] “acabou aqui, é até aqui que vai minha aula”. Isso eu tive bastante no ensino médio, com alguns professores só, mas eles sempre tinham uma forma de acabar a aula, ou uma forma de finalizar a aula, como se fosse, sei lá, poderia ser a coisa mais besta do mundo, tipo derrubar o apagador do quadro.

C: É um ponto marcante.

PEFI: É um ponto marcante. Ele fala “olha a aula acaba aqui”, daí ele fala para os alunos “dúvidas? Sugestões? Falem, é só me perguntar, mas a parte expositiva fica aqui.”

C: Esse finalzinho, quando você bate e finaliza, é o tempo que você não se refere mais ao público. No início você se apresenta...

PEFI: Sim, essa parte era importante, perguntado se tinha alguma pergunta, mas eu sei que obviamente eu não iria ter nenhuma resposta, então... [risos] Eu tentei evitar fazer isso nessa aula.

C: E por que você acha que você finalizou assim sem uma interação final, digamos assim. Era por conta da situação?

PEFI: Era, eu acho que foi pensado também, mas uma conclusão também era importante dentro dessa aula.

C: Tinha algum sentimento de “ah, o tempo vai passar”?

PEFI: Aham, tinha.

C: Eu anotei só algumas coisas aqui de modo geral, para poder tirar umas dúvidas. Lá no início você falou que era uma aula para o primeiro ano, e interrupções você também já respondeu como responderia, em tom de piada, entraria na onda. Mas eu percebi umas coisas, quando você tipo falou da visão do quadro e do caderno, você falou “ah é que lá no fundo talvez não consiga ler”, eu notei que tem alguns momentos que isso apareceu. Não aqui, mas na disciplina de formação com a Cláudia. Você acha que vem de lá ou dos seus modelos da escola?

PEFI: Não, eu acho que da escola. Obviamente que a Cláudia [supervisora de Estágio] pontuou bastante coisa dentro da aula expositiva que eu coloquei, que são importantes, mas de forma geral são da escola mesmo, que eu me preocupo.

C: Então você lembra do ensino médio, né? Em alguma outra faculdade?

PEFI: Não.

C: Então veio realmente do ensino médio, que fica marcado, essa questão de quadro, divisão, essa questão de o aluno não conseguir enxergar o quadro, se aproximar se eles estiverem mais distraídos. Tem mais alguma coisa que você queira comentar de forma geral?

PEFI: Não.

C: Esse tipo de miniaula geralmente contado como processo seletivo, passa nas etapas e tem uma fase que é uma miniaula. Ter uma base específica que utiliza o plano de aula para ver o que a sua metodologia me passou, para ficar coerente. Em relação aos processos seletivos tem uma teoria por trás mais específica que o candidato deve estudar para conseguir fazer aquilo. Pensando nesse modelo, futuramente numa prática.... [falando ao telefone]

PEFI: Desculpa, pode falar.

C: Não, eu estava pensando mais nessa questão da miniaula mesmo se você faria, se você se sentiu capaz de apresentar uma miniaula para algum processo seletivo, se você se sentiu mais seguro.

PEFI: É...

C: Se você se sente mais seguro lá no estágio do que em uma miniaula que tem uma câmera, ou se é tudo igual.

PEFI: Eu acho que de frente para uma câmera é mais fácil para mim.

C: Mais fácil do que uma sala com trinta alunos, por exemplo?

PEFI: Aham.

C: Você inclusive anotou alguns pontos que você mudaria.

PEFI: Aham.

C: Então é isso. Obrigada

Fim da gravação

Apêndice E: Questionário

QUESTIONÁRIO CONEXO A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO CUJA TEMÁTICA ENVOLVE A CONSTRUÇÃO DO *MÉTIER* DOCENTE DO PROFESSOR EM FORMAÇÃO INICIAL.

Caro participante, agradecemos imensamente sua disposição e gentileza ao aceitar responder voluntariamente esse questionário, para nós sua participação é extremamente importante no desenvolvimento da pesquisa. Sinta-se a vontade em suas respostas, em caso de incômodo ou aborrecimentos, ressaltamos nossa total disposição no apoio e suporte necessário. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa (e ramificações futuras da mesma) e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

INFORMAÇÕES PESSOAIS:

1. Você está matriculado no turno: () Vespertino () Noturno

2. Sua idade está entre:

() 18 a 25 anos

() 26 a 35 anos

() Acima de 36 anos

3. Você tem experiência profissional na área da educação? () Sim () Não

4. Você está cursando outra licenciatura (além de Letras-Português)?

() Sim. Qual? _____.

() Não

5. Você já é formado em outra licenciatura?

() Sim. Qual? _____.

() Não

1. A sua concepção sobre ser professor está mais relacionada a/ao:

() Vocação, acredito que a profissão seja um sacerdócio, um dom.

() Profissionalismo, acredito que seja um trabalho cuja constru o soma forma o acad mica e profissional.

2. As suas expectativas em rela o ao exercício de sua fun o como professor de LP são mais:

() Positivas, acredito que estou preparado e/ou no caminho para isso.

() Negativas, acredito que não estou suficientemente preparado para a docência.

() Indiferentes, não tenho o propósito de exercer a docência.

3. Em rela o ao seu agir profissional docente no futuro, você acredita que ele estará:

() Embasado em modelos profissionais que você conheceu

() Embasado na forma o que você terá recebido no curso de Letras-UEL.

() Ambos

() Nenhum, não pretendo atuar como professor.

4. Qual   sua opinião sobre a forma o oferecida pelo curso de Letras-UEL no conjunto das disciplinas ofertadas?

() Acredito que seja uma forma o capaz de desenvolver capacidades docentes para o exercício dessa profissão.

Acredito que seja uma formação capaz de desenvolver capacidades docentes, mas há algumas lacunas.

No geral, não acredito que a formação é capaz de desenvolver capacidades docentes suficientes para o exercício dessa profissão.

5. Em sua opinião, qual papel o Estágio desempenha na sua formação profissional?

Primordial

Importante

Razoável

Pouco relevante

Irrisório (ou insignificante)

6. Como você se insere na forma como seu/sua supervisor/a organiza o Estágio?

Totalmente, tenho uma posição ativa e estou presente tanto nas discussões/reflexões/formação no campo virtual quanto presencial

Parcialmente, não estou presente em todas as discussões/reflexões/formação que minha supervisora promove, mas procuro estar na maioria ou pelo menos me informar com os colegas de turma.

Esporadicamente, não costumo frequentar as reuniões ou dialogar com minha supervisora sobre o estágio, salvo raras exceções.

Não tenho contato com minha supervisora e sua organização do estágio, discutimos somente questões burocráticas.

7. Faça uma autoavaliação da sua participação no Estágio classificando o nível de seu comprometimento/engajamento nos momentos de Observação, Participação, Regência e Reunião de orientação.

Sendo:

1= Nenhum comprometimento

2= Comprometimento mediano

3= Comprometimento satisfatório

4= Comprometimento considerável

5= Comprometimento intenso

Resposta:

Momentos dedicados à orientação com sua supervisora sobre seu estágio.

Momentos de observação na sala de aula durante a realização de seu estágio

Momentos de participação junto à professora regente na sala de aula durante a realização de seu estágio

Momentos de regência na sala de aula durante a realização de seu estágio (incluindo a aula em que foi avaliado).

Obs.: Aqueles que ainda não fizeram a Observação, Participação e/ou Regência no Estágio, por favor, indiquem qual (quais) dessa (s) fase (s) não cumpriram e, portanto, não puderam responder na questão 7:

R: _____

ANEXOS

Anexo 1: Plano de aula



Plano de Aula

Nome:
Curso: MINI AULA PARA PESQUISA DE Mestrado
Disciplina: ESTÁGIO
Série: 3º ANO GRADUAÇÃO LETRAS PORTUGUÊS - VESPERTINO

Nome da Escola: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Nível de Ensino: ENSINO MÉDIO
Disciplina: LITERATURA
Série (Público Alvo): 1º ANO

<p>I. Tema / Conteúdo</p> <p>a. Gênero Lírico:</p> <p>i. Noções de versificação básicas:</p> <p>a. Metrificação;</p> <p>i. Regras da divisão silábica:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. última sílaba tônica do verso; 2. junção de sílabas com vogais fracas e fortes. <p>ii. Divisão de sílabas poéticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dissílabos; trissílabos; tetrassílabos; pentassílabos (redondilha menor); hexassílabos; heptassílabos (redondilha maior); octossílabos; eneassílabos; decassílabos; endecassílabos; alexandrinos ou dodecassílabos.
<p>II. Objetivos</p> <p>a. Conhecer as classificações da versificação e como a sonoridade afetam a leitura do texto lírico-poético.</p>
<p>III. Metodologia/ Estratégias</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Aula expositiva quadro/giz; 2) Análise em conjunto com a sala de versos.
<p>IV. Recursos</p> <p>Lousa, Giz, Letra de música</p>

<p>V. Avaliação</p> <p>Análise do aproveitamento a partir da participação do aluno dentro da sala, exercício resolvido oralmente da música “Construção” de Chico Buarque</p>
<p>VI. Referências</p> <p>CUNHA, Celso; CINTRA, Luis F. Lindley. A Nova Gramática do Português Contemporâneo. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. https://www.lettras.mus.br/chico-buarque/45124/</p>
<p>VII. Anexo</p> <p>Construção</p> <p>Chico Buarque</p> <p>Amou daquela vez como se fosse a última Beijou sua mulher como se fosse a última E cada filho seu como se fosse o único E atravessou a rua com seu passo tímido</p> <p>Subiu a construção como se fosse máquina Ergueu no patamar quatro paredes sólidas Tijolo com tijolo num desenho mágico Seus olhos embotados de cimento e lágrima</p> <p>Sentou pra descansar como se fosse sábado Comeu feijão com arroz como se fosse um príncipe Bebeu e soluçou como se fosse um náufrago Dançou e gargalhou como se ouvisse música</p> <p>E tropeçou no céu como se fosse um bêbado</p>

E flutuou no ar como se fosse um pássaro
E se acabou no chão feito um pacote flácido
Agonizou no meio do passeio público
Morreu na contramão, atrapalhando o tráfego

Amou daquela vez como se fosse o último
Beijou sua mulher como se fosse a única
E cada filho seu como se fosse o pródigo
E atravessou a rua com seu passo bêbado

Subiu a construção como se fosse sólido
Ergueu no patamar quatro paredes mágicas
Tijolo com tijolo num desenho lógico
Seus olhos embotados de cimento e tráfego

Sentou pra descansar como se fosse um príncipe
Comeu feijão com arroz como se fosse o máximo
Bebeu e soluçou como se fosse máquina
Dançou e gargalhou como se fosse o próximo

E tropeçou no céu como se ouvisse música
E flutuou no ar como se fosse sábado
E se acabou no chão feito um pacote tímido
Agonizou no meio do passeio náufrago
Morreu na contramão atrapalhando o público

Amou daquela vez como se fosse máquina

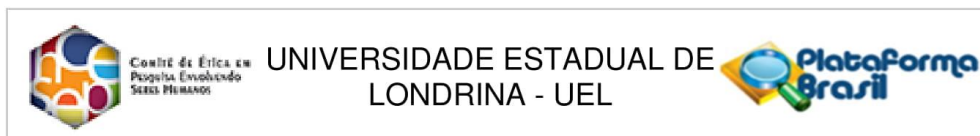
Beijou sua mulher como se fosse lógico
Ergueu no patamar quatro paredes flácidas
Sentou pra descansar como se fosse um pássaro
E flutuou no ar como se fosse um príncipe
E se acabou no chão feito um pacote bêbado
Morreu na contramão atrapalhando o sábado

Por esse pão pra comer, por esse chão pra dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir
Deus lhe pague

Pela cachaça de graça que a gente tem que engolir
Pela fumaça e a desgraça que a gente tem que tossir
Pelos andaimes pingentes que a gente tem que cair
Deus lhe pague

Pela mulher carpideira pra nos louvar e cuspir
E pelas moscas bicheiras a nos beijar e cobrir
E pela paz derradeira que enfim vai nos redimir
Deus lhe pague

Anexo 2: Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A construção do métier docente do professor em formação inicial: análise de situações de microensino

Pesquisador: CAMILA MARIA DA SILVA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 81162017.4.0000.5231

Instituição Proponente: CLCH - Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.562.504

Apresentação do Projeto:

Pretende investigar o processo de aprendizagem e desenvolvimento docente de alunos professores em formação inicial no curso de Letras Clássicas e Vernáculas, participantes de sequências de formação em que se incluem produção, implementação e avaliação de projetos didáticos que implicam saberes (a ensinar e para ensinar) mobilizados durante a participação na pesquisa. Os dados gerados emergem das gravações de áudio e vídeo das reuniões de planejamento e aulas ministradas pelos alunos professores envolvidos na pesquisa. Esses dados compõem a análise multifocal dos movimentos que consideramos complementares para a compreensão /interpretação do trabalho do professor de LP em formação inicial no curso de Letras Vernáculas da UEL.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Buscar na última e oficial versão da Base Nacional Comum Curricular pontos de articulação entre recursos, ferramentas, competências e habilidades relacionados ao Paradigma de Aprendizagem Interativo.

Objetivo Secundário:

Construir relações entre o referencial teórico principal e o de apoio, ou seja, entre as teorias e as prescrições oficiais governamentais.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

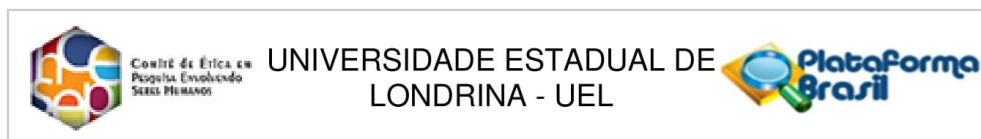
CEP: 86.057-970

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.562.504

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Após os ajustes da redação dos riscos, o contexto está correto e com clareza ao participante.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Após os ajustes da redação solicitados, o contexto está correto e com clareza ao participante.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após os ajustes solicitados, o contexto está correto e com clareza ao participante.

Considerações Finais a critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador (a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UUEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1043002.pdf	09/03/2018 13:01:30		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoDaInstituicao.jpeg	09/03/2018 13:01:01	CAMILA MARIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEElvira.pdf	15/02/2018 18:29:12	CAMILA MARIA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	15/02/2018 18:28:42	CAMILA MARIA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	15/02/2018 12:15:35	CAMILA MARIA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	ProjetoDetalhado.pdf	14/12/2017 15:41:05	CAMILA MARIA DA SILVA	Aceito

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

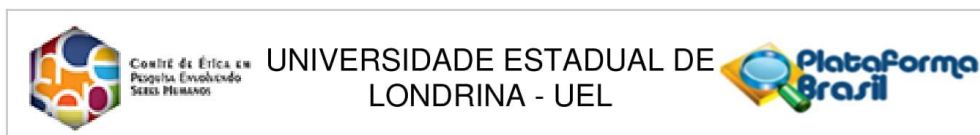
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 2.562.504

Investigador	ProjetoDetalhado.pdf	14/12/2017 15:41:05	CAMILA MARIA DA SILVA	Aceito
--------------	----------------------	------------------------	--------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 25 de Março de 2018

Assinado por:
Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14
Bairro: Campus Universitário
UF: PR **Município:** LONDRINA **CEP:** 86.057-970
Telefone: (43)3371-5455 **E-mail:** cep268@uel.br