



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS – LÍNGUA INGLESA**

**LEANDRO CARLOS DE OLIVEIRA**

**TENSÕES VIVIDAS DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.**

**CAMPINA GRANDE  
2019**

LEANDRO CARLOS DE OLIVEIRA

**TENSÕES VIVIDAS DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes, curso de Licenciatura Plena Letras – Língua Inglesa, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

**Orientador:** Prof. Me. Celso Jose de Lima Junior.

**CAMPINA GRANDE  
2019**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S586t Oliveira, Leandro Carlos de.  
Tensões vividas durante a experiência do estágio supervisionado e sua importância na formação docente [manuscrito] / Leandro Carlos de Oliveira. - 2019.  
29 p.  
Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2019.  
"Orientação : Prof. Me. Celso Jose de Lima Junior. ,  
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."  
1. Estágio supervisionado. 2. Tensão na educação. 3. Prática docente. I. Título

21. ed. CDD 371.12


LEANDRO CARLOS DE OLIVEIRA


TENSÕES VIVIDAS DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.

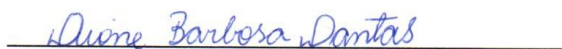
Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao curso de Licenciatura  
Plena Letras – Língua Inglesa, da  
Universidade Estadual da Paraíba, como  
requisito parcial à obtenção do título de  
Licenciado em Letras – Língua Inglesa.

Aprovada em: 19/11/19.

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Me. Celso Jose de Lima Junior (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profa. Me. Fernanda Maria Almeida Floriano  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Profa. Me. Dione Barbosa Dantas  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

---

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>5</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1. O início do estágio no Brasil.....</b>	<b>6</b>
<b>2.2. Concepções de Estágio.....</b>	<b>7</b>
<b>2.3. O Professor.....</b>	<b>8</b>
<b>2.4. Professor reflexivo.....</b>	<b>11</b>
<b>2.5. Sequência didática.....</b>	<b>11</b>
<b>2.6. Tensões.....</b>	<b>14</b>
<b>2.7. Trabalho e ensino real e planejado.....</b>	<b>17</b>
<b>3. DESCRIÇÃO PARCIAL E REFLEXÕES SOBRE A REGÊNCIA.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1. Sequência metodológica.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2. Tensões do fundamental.....</b>	<b>19</b>
<b>3.3. Tensões do médio.....</b>	<b>21</b>
<b>3.4. Reflexão sobre a experiência.....</b>	<b>25</b>
<b>3.5. Planos de aula vs Sequência didática.....</b>	<b>25</b>
<b>3.6. Relação professor e aluno.....</b>	<b>26</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>27</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>

# TENSÕES VIVIDAS DURANTE A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE.

Leandro CARLOS \*

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre algumas tensões que emergem no contexto de estágio supervisionado, situado em duas escolas da rede pública no estado da Paraíba. Partiremos da descrição e análise do que vivenciamos no período de regência do estágio, período esse dividido em 05 encontros, ao total de 10 aulas em turmas do ensino fundamental e 08 encontros totalizando 16 aulas na turma do médio. Os estudos teóricos estão relacionados à concepção de estágio segundo Pimenta e Lima (2006), papel do professor sob ponto de vista de Antunes (2010), Oliveira (2015) e Antunes (2014), e a relação entre o professor e os alunos segundo Teixeira (1996), o papel do professor reflexivo segundo Murphy (2001 apud BRASIL, 2018), as tensões presentes na prática da docência de acordo com Berry (2007) as quais estão fortemente relacionadas com as ideias de Machado (2002) sobre o trabalho planejado e realizado. Refletimos por fim que as tensões presentes na docência, a partir de nossa experiência de estágio, estão sem dúvidas presente de diversas formas, mas elas servem também como valioso aprendizado, e nos preparam como profissionais reflexivos para experiências futuras.

**Palavras-chave:** Estágio. Tensões. Prática docente

## ABSTRACT

This paper aims to analyze and reflect about some tensions that emerge in the context of supervised internship, located in two public schools in the state of Paraíba. We will start from the description and analysis of what we experienced in the conducting period of the internship, which is divided into 05 meetings, a total of 10 classes in the elementary class and 08 meetings totaling 16 classes in the high school class. Theoretical studies are related to the conception of internship according to Pimenta and Lima (2006), the teacher's role from the point of view of Antunes (2010), Oliveira (2015) and Antunes (2014), and the relationship between the teacher and the students according to Teixeira (1996), the role of the reflective teacher according to Murphy (2001 *apud* BRASIL, 2018), the tensions present in teaching practice according to Berry (2007) which are strongly related to Machado's (2002) ideas about work planned and executed. Finally we reflect that the tensions present in teaching, from our internship experience, these tensions are undoubtedly present in many ways, but they also serve as valuable learning, and prepare us as reflective professionals for future experiences.

**Keywords:** Internship. Tensions. Teaching practice

---

\* Graduando em Letras Língua Inglesa pela Universidade Estadual da Paraíba.  
leusolrac144@gmail.com

## **1. INTRODUÇÃO**

Muitos veem o estágio supervisionado como apenas mais uma cadeira a ser paga para poder concluir a graduação, alguns alunos que já atuam como professores em escola regular ou de idiomas se questionam se essa disciplina é mesmo necessária para eles, entretanto, vale lembrar que todo profissional está em constante formação e toda experiência mesmo que aparentemente negativa é importante e objeto de reflexão, uma vez que o professor olha para ela da forma correta.

Esta pesquisa se concentra num levantamento teórico e reflexivo sobre o trabalho docente e as tensões que este enfrenta no seu cotidiano, em nosso caso, utilizaremos dados coletados por meio da prática em estágio supervisionado II, que fora realizada utilizando planos de aula, em uma turma do fundamental, e do estágio supervisionado III, onde fora aplicado sequencia didática em uma turma do ensino médio, a partir da interpretação dos mesmos na qual usamos 5 momentos distintos na turma do fundamental e 8 na turma do médio.

Como parâmetro de análise: a aplicação dos planos de aula, e da sequência didática, fazendo a relação entre o que foi planejado e o que foi realizado na prática e quais mudanças foram realizadas antes, durante e/ou depois da aula.

Neste trabalho, utilizamos a observação direta para coleta e análise dos dados que, além de corroborarem nos estudos teóricos sobre o papel do professor em sala de aula e as tensões presentes na prática docente, servem como guia na interpretação da pesquisa e, temos como objetivo geral analisar algumas tensões encontradas na docência, levando-se em consideração nossa experiência durante o período de estagio II e III, tendo sido cada um destes realizado em uma escola diferente. Como objetivos específicos buscamos identificar as tensões vivenciadas e a importância destas no desenvolvimento do professor em formação e refletir as melhores formas de reagir/lidar com estas tensões, qual a que ocorreu com mais frequência e a relação entre estagiários e alunos.

Desta forma veremos brevemente o período de estágio, desde seu início a sua concepção segundo Pimenta e Lima (2006), partiremos então para a ideia do papel do professor, e como este deve ser desempenhado neste processo, sob o ponto de vista de Antunes (2010), Oliveira (2015) e Antunes (2014), vendo também a relação do docente com os alunos de acordo com as ideias de Teixeira (1996).

Refletiremos ainda o que caracteriza o professor reflexivo, segundo Murphy (2001 apud BRASIL, 2018) e também a ideia de letramento de acordo com Street (2014), por fim veremos as tensões presentes na prática da docência de acordo com Berry (2007) as quais estão fortemente relacionadas com as idéias de Machado (2002) sobre o trabalho planejado e realizado.

Após a apresentação das teorias acima, será feito o relato de experiência, refletindo quais e de que forma os estagiários agiram presente as tensões vividas durante a experiência de estágio II e III. Refletiremos qual a quais e como o uso de planos de aula e sequências didáticas colaboram desenvolvimento do professor em formação inicial tendo ele experiência em escola regular ou não, e qual sua relação com os estudantes.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nesta sessão veremos as teorias que serão utilizadas mais adiante, após descrição parcial do período de regência, em reflexão da mesma. Para dar início veremos brevemente um pouco do início do estágio no Brasil acordo com Bueno (2007), a concepção de estágio segundo Pimenta e Lima (2006), dando continuidade veremos quias seguindo pela concepção de professor segundo Teixeira (1996), Antunes (2010) e Murphy (2001, p. 500, apud BRASIL, 2018), continuando com o que Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly (2004) caracteriza por sequência didática, então voltaremos a nossa atenção para o papel do professor e como deve ser desempenhado neste processo, sob ponto de vista de Antunes (2010), Oliveira (2015) e Antunes (2014), e por fim as tensões descritas por Berry (2007), estes sendo os principais teóricos citados neste artigo.

## 2.1. O início do estágio no Brasil

O ensino no Brasil passou por diversas mudanças no decorrer do tempo, mudanças estas que vão desde quem teria o direito de aprender a ler e escrever, como de quem era caracterizado como professor, antes de falarmos sobre o estágio hoje em dia, vejamos um pouco de seu desenvolvimento histórico aqui no Brasil. Inicialmente de acordo com Bueno (2007).

Enquanto na Europa, já no século XVIII, começavam as discussões sobre a escolarização para a formação de professores, no Brasil essa preocupação só vai aparecer no século XIX e voltada apenas para as séries iniciais, com a criação da primeira Escola Normal em Niterói, em 1835, e com a segunda, em 1842, na Bahia. (p. 11)

É possível visualizarmos que esta diferença entre a Europa e o Brasil se deu devido à economia desenvolvida no País na época, que era segundo Bueno (2007) baseada principalmente na prática da agricultura e não da mão de obra especializada, para qual é necessário certo nível de conhecimento adquirido através do ensino, de modo que não se tinha interesse econômico de formar professores para uma escola especializada com esta finalidade.

No Brasil demorou bastante para a necessidade desta educação chegar, mas quando esta surgiu foi juntamente com o desenvolvimento de uma sociedade industrial, na qual se desenvolve, mesmo que de forma desigual em toda extensão do país, mas onde este desenvolvimento estava presente teve um impulso nos setores de comércio, administração, transportes e serviços em geral, tornando então a educação em algo necessário uma vez que segundo Lourenço Filho (1965, apud BUENO, 2007):

leitura e escrita passam a ter preço, são sentidas como úteis e benéficas, e a demanda do ensino normalmente se eleva, ao mesmo tempo que maiores recursos, advindos de maior produção, possibilitam maior e mais diferenciada oferta. (p. 12)

Após este movimento, uma grande sequência e eventos ocorreram até chegarmos à concepção de estágio que temos hoje, mas como estes eventos não são de extrema importância para nosso objetivo aqui, uma vez que nós buscamos



neste tópico apenas estabelecer quando foi o ponto de partida e o porquê do mesmo, para o que viria a se tornar o que conhecemos como estágio hoje.

## 2.2. Concepções de Estágio

Hoje em dia é comum se ouvir a frase: “na prática é diferente” tendo em vista o estágio, levando em consideração a realidade em que vivemos, frases como essas e pontos de vista que buscam apenas comparar prática com teoria acabam por se tornar frequentes, como se ambas fossem lados opostos de uma moeda, e não dialogassem entre elas, podendo chegar ao ponto de uma ser considerada certa e a outra errada por algumas pessoas.

Uma concepção de estágio que provavelmente é uma das mais comuns é a que o estagiário vai para o estágio observar o professor para aprender a dar aula a partir da prática que ele observa do docente, assim como as outras profissões em que você pode aprender apenas por imitar alguém que já sabe fazendo, uma vez que segundo Pimenta e Lima:

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, da re-elaboração dos modelos existentes na prática, consagrados como bons. (p. 07)

Segundo dito, essa perspectiva trata o estágio como um guia em que tudo já está pronto para o estagiário, sendo desta forma apenas necessário que ele memorizar como deve ministrar a aula de acordo com os modelos que já estão prontos, para utilizar ele vai no máximo fazer pequenos ajustes, mas sem modificá-los muito, pois estes já são os “modelos corretos” a serem imitados.

Outra concepção possível, é a do estágio como o lugar onde os alunos vão conseguir as ferramentas necessárias para poder desempenhar seu papel de professor, como que em outras profissões em que além do conhecimento basta ter as ferramentas certas, sendo desta forma:

Nessa perspectiva, a atividade de estágio fica reduzida à hora da prática, ao como fazer, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas, fluxogramas. (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 09)

De acordo com essa linha de pensamento, sendo estas técnicas as ferramentas que os estagiários utilizaram, e uma vez que estas ferramentas possam não vir a funcionar como planejado para eles, é possível a partir disto surgir à errônea ideia, mas comum em que a teoria não funciona na prática.

A concepção que utilizaremos aqui é diferente das anteriores, pois teoria e prática devem ser vistas como complementos uma da outra, sendo então:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se

colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA, LIMA, 2006, p. 12)

Sendo assim a teoria não foi feita para ser seguida a risca na prática, mas para ser material de reflexão do docente, e a partir dela ele possa em sua prática se desenvolver de forma a sempre questionar sua prática e como melhorá-la.

Deste modo, ao ver a pesquisa como forma de demonstrar que a suposta dicotomia entre prática e teoria não existe, vejamos abaixo, segundo as autoras Pimenta e Lima (2006).

A pesquisa no estágio, como método de formação dos estagiários futuros professores, se traduz pela mobilização de pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos onde os estágios se realizam. Mas também e, em especial, na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidades de pesquisador a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. (p. 10)

Podemos então inferir que a pesquisa tem como finalidade a reflexão através da observação da prática, para que a partir desta reflexão, a própria prática possa ser melhorada, tendo então a pesquisa, função de ferramenta reflexiva, que junto com a teoria são de vital importância para o desenvolvimento do profissional docente. Assim, Pimenta e Lima enfatizam a importância da teoria neste processo formativo, pois ela oferece aos professores:

perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA, LIMA, 2006, p.12)

Assim sendo as teorias são de suma importância, mas não devem ser tratadas separadamente da prática, deve-se então utilizar-se não apenas de uma ou outra, mas de ambas, e entender que uma complementa a outra, pois fazem parte do mesmo processo formativo em que uma depende da outra para ressignificação e construção da prática dos professores.

### **2.3. O Professor**

Como visto acima, a teoria tem papel fundamental na formação do professor, além de ser uma ferramenta valiosa e muito bem-vinda à docência, uma vez que a prática docente não é uma tarefa fácil, podendo ser considerado como um desafio diário para o profissional, pois ele, assim como seus alunos, são sujeitos sócio-culturais, os quais:

[...] são seres de sociabilidade e cultura, imprimindo à sua condição natural a marca do humano. Como seres livres, ou melhor, no exercício da liberdade ultrapassam os comportamentos reativos a fatores internos ou externos, fundando o novo, o inexistente, distinguindo-se dos demais seres vivos e realizando-se como antropos. (TEIXEIRA, 1996, p. 183)

Em outras palavras, o ser humano é um ser livre e imprevisível, sendo também, segundo Teixeira (1996), um ser de ação que possui corporeidade, transmitindo através de seu corpo a maneira como fala e se expressa, tornando-se presente ao outro, ao mesmo tempo este ser humano de ação também possui diversas tensões, as quais fazem parte de seu crescimento individual e desenvolvimento de experiências de vida.

Guiada por essa concepção de sujeito sócio-cultural, Teixeira (1996) apresenta algumas considerações sobre as implicações que podem advir da relação entre professor e aluno. A autora identifica três importantes aspectos desta relação: a Troca, o Conflito e a Intimidade.

Segundo a autora, a *Troca* estaria relacionada ao processo de aprendizagem proporcionado pelas relações em que professores e alunos estão inseridos e pelas convergências e divergências entre eles, pois:

[h]á sempre uma circulação de conhecimentos formais e sistemáticos, de que os primeiros são titulares, como também de saberes da vida cotidiana, das formas e conteúdos culturais, de que os alunos são igualmente portadores. (TEIXEIRA, 1996, p. 187)

Assim, tanto professores quanto alunos são sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, pois participam das relações de trocas, fornecendo diferentes saberes, uma vez que ambos possuem diferentes experiências como sujeitos sócio-culturais. No entanto, esta relação de troca pode gerar alguns conflitos e tensões. De acordo com Teixeira, o Conflito corre devido às posições sociais e culturais ocupadas por professores e alunos que evidenciam:

[...] posições de poder, quando não distanciados por suas faixas de idade, por diferenças de origem e localização social, pertencimento étnico, diversidade de linguagens, de *habitus*. (TEIXEIRA, 1996, p. 187-188)

Podemos, então, perceber que estes aspectos externos ao ambiente escolar, que fazem parte do sujeito, tanto interiormente quanto exteriormente, são importantes e imprevisíveis. Essa imprevisibilidade na relação pode levar ao conflito como já visto, mas também pode desencadear, o que para Teixeira (1996) é o terceiro aspecto, a *Intimidade*. Esta é advinda de uma convivência do professor e dos seus alunos, onde encontramos o sentimento e o calor humano, não apenas uma relação a qual o aluno se vê distante do docente. Esta intimidade torna-se visível através da espontaneidade de ambos no dia-a-dia, assim como o acolhimento mútuo, podendo sair de controle em certos momentos onde pode acabar extrapolando normas escolares e conteúdos, sendo então, por esse ponto de vista caracterizado como imprevisível.

É importante destacarmos que para esta relação de professor e aluno seja construtiva para ambos, sendo também válido recordar que para o desenvolvimento desta afinidade é necessário à disposição de ambos, alunos e professores, caso contrário à mesma pode tornar-se impossível.

Percebendo então que temos uma disparidade de comportamentos advindos de profissionais diferentes, segundo Antunes (2010), os professores podem ser colocados na seguinte dicotomia: em um extremo estão os professores, que são aqueles profissionais os quais segundo a autora, são abertos a mudanças, se adaptando ao ambiente que estão inseridos e aos seus alunos. No outro extremo temos os chamados “professauros”, este termo foi criado com a junção das palavras

professor e dinossauro, para produzir uma ideia de que este “professouro” está vinculado a algo antigo e ultrapassado, para adequar-se então a didática que estes professores os quais recebem este título utilizam, podendo ser dito então que para estes profissionais a sala de aula é seu território, e estão lá apenas com propósito de ensinar, ao mesmo tempo em que não se preocupam com o aprendizado do aluno, pois se este não compreende o conteúdo, o responsável por isso é o estudante, nunca o professor. Ainda é comum professores com este pensamento, o importante é que o estagiário tenha em mente que tipo de profissional quer se tornar.

O ato de ensinar não é apenas colocar regras gramaticais, vocabulário, ou mais informações para o aluno memorizar, recebendo tudo passivamente. De acordo com Antunes (2010):

Aprender é um processo que se inicia a partir do confronto entre a realidade objetiva e os diferentes significados que cada pessoa constroi acerca dessa realidade, considerando as experiências individuais e as regras sociais existentes. (p. 32)

Devido à grande diversidade de diferentes realidades presentes em cada escola, pode se pensar que trazer esta realidade de uma cultura estrangeira seja em suma impossível por diversos motivos, mas segundo Oliveira (2015), o professor deve ter em mente um objetivo bem definido em se tratando da forma desordenada que seus alunos aprendem, em prol de fazer uso do que tiver a sua disposição para atingir o objetivo inicialmente estabelecido, fazendo assim seu planejamento de aula, pois os acontecimentos assim como o que é decidido no ensino não são caóticos nem impassíveis de previsão.

O planejamento de aula, como dito acima, é de vital importância, e com um bom planejamento o professor tem um maior leque de possibilidades para sua sala de aula, independente se a abordagem para aquela aula seja mais gramatical ou não.

Em se tratando do ensino da gramática, o qual pode ser realizado de forma contextualizada. Segundo Antunes (2014), falar-se de “gramática contextualizada” é deveras redundante, pois a linguagem em si sempre está inclusa em um contexto, fazendo assim a gramática como apenas uma parte de uma determinada atividade verbal, de modo que a gramática contextualizada:

Seria uma perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita (ANTUNES, 2014, p. 46).

Deste modo, a gramática não deve ser considerada como um componente isolado e sistemático da língua, pois esta pode ser identificada em qualquer discurso, deste modo segundo Antunes (2014, p.47) “Gramática contextualizada é gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer.” Em outras palavras, uma vez que a gramática está presente em todo e qualquer discurso real, este pode ser usado para compreender as regras gramaticais e como se comportam em situações do dia-a-dia.

## 2.4. Professor reflexivo

Uma característica fundamental que está presente no professor e não se encontra no que Antunes (2010) chama de “professouro”, é a de professor reflexivo. O aspecto no profissional é de vital importância uma vez que é dever do docente se manter atualizado e sempre estar disposto a aprender com sua experiência seja ela positiva ou negativa.

Para deixar mais claro quais seriam as atitudes que um professor reflexivo tem em relação a sua prática docente, Murphy (2001, p. 500, apud BRASIL, 2018, p 56) lista uma sequência de possíveis atitudes:

- Juntar informação;
- Examinar informação;
- Identificar algo intrigante;
- Aprofundar a compreensão do ensino atual e os comportamentos de aprendizagem;
- Colaborar com outros que tem interesse no processo de ensino reflexivo;
- Repensar questões relacionadas à própria prática de ensino;
- Mudar planejadamente a prática de ensino, com vistas a melhoras constantes;
- Documentar as mudanças e os respectivos resultados para tais mudanças. (tradução de Brasil)

Deste modo podemos verificar que essa lista sugerida por Murphy (2001) segue uma sequência de ações, pois para poder preparar sua prática, o professor primeiro reúne informações sobre a turma, analisa estas informações em busca de identificar algo que venha a desafia-lo, para que a partir desta observação possa realizar o planejamento de forma mais efetiva.

Manter-se atualizado tanto no que diz respeito às condições do ensino atuais, em colaborar com aqueles que compartilham do mesmo pensamento e estar continuamente disposto a se reinventar quando for necessário, mantendo sempre toda a experiência que tem para que essa possa, junto com as novas vivências fazem parte de seu contínuo aprendizado.

## 2.5. Sequência didática

Novamente ao se falar do planejamento, o professor tem várias ferramentas a sua disposição que pode vir a ajuda-lo no preparar de suas aulas. A mais comum e usada é o “plano de aula”, parte na qual o professor pode detalhar como, etapa por etapa, o que é esperado que aconteça do início ao final da aula, mas aqui falaremos especificamente da sequência didática que é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral, ou escrito.”, (DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, 2004, p.96).

Em virtude do que foi mencionado pode-se entender que a sequência didática se trata de um conjunto de planos de aula que são organizados de forma ordenada e

tendo todos, o mesmo gênero textual, oral, ou escrito. Desta forma, de acordo com Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly (2004) o gênero textual trata-se da nomenclatura empregada às produções realizadas, sejam elas escritas ou orais, que por serem concretizadas em condições semelhantes, possuem muitos aspectos em comum, como por exemplo uma biografia, que por comumente abordar acontecimentos da vida de alguém, ela acaba por seguir um padrão das informações que contem e da ordem em que são apresentadas.

Entre os vários gêneros existentes, a escola tem principal interesse naqueles que não são comuns aos alunos e que estes não o dominem, para que assim os estudantes possam desenvolver esta nova habilidade, uma vez que os planos de aula presentes na sequência didática não só tem como base um gênero, como também propõe que em seu final, os alunos sejam capazes de produzir uma produção deste do gênero estudado, a partir do que aprenderam durante as aulas.

Esta sequência didática, a qual a partir de agora iremos nos referir como SD, pode ser dividida em uma sequência de etapas, a primeira sendo a apresentação da situação que:

visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado "verdadeiramente" na produção final. Ao mesmo tempo, ela os prepara para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de realização do gênero que será, em seguida, trabalhado nos módulos. A apresentação da situação é, portanto, o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. (DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, 2004, p.98)

Como visto, esta é uma etapa de vital importância para todo o desenvolvimento da SD, pois é o ponto em que a ideia completa será apresentada aos alunos que devem se sentir motivados através desta apresentação, a desenvolverem o conhecimento necessário no decorrer das aulas para que no final possam produzir o que é sugerido, se esta etapa não for bem elaborada e executada, e a turma não “comprar a ideia” é possível que o desenvolvimento e produção final da SD seja inviável.

Temos então logo em seguida a primeira produção, etapa esta que:

os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm desta atividade. Contrariamente ao que se poderia supor, a experiência nos tem mostrado que este encaminhamento não põe os alunos numa situação de insucesso; se a situação de comunicação é suficientemente bem definida durante a fase de apresentação da situação, todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado. (DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, 2004, p.100)

Neste ponto temos o primeiro contato direto que os alunos terão com o gênero textual escolhido, uma vez que terão que fazer uma produção, evidentemente mais simples e que como dito não precisa seguir todas as características do gênero, mas que servira para o professor ver o quanto de conhecimento o cada aluno tem e quanto à apresentação foi eficiente para eles.

Logo após a primeira produção, temos a parte referente aos módulos que:

trata-se de trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los. A atividade de produzir um texto escrito ou oral é, de uma certa maneira, decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos, à semelhança de certos gestos que fazemos para melhorar as capacidades de natção, nos diferentes estilos. O movimento geral da seqüência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessárias ao domínio de um gênero. (DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, 2004, p.102-103)

Esta etapa que é a mais longa tem como objetivo preparar os alunos para que eles possam compreender o funcionamento e como produzir, através de uma divisão dos componentes, do gênero escolhido. Este que inicialmente pode parecer complexo será então simplificado e desmontado em etapas mais simples, as quais serão estudadas, e que com a junção das mesmas, no fim será possível ir para nossa última etapa que é a produção final, a qual “dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Esta produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.” (DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, 2004, p.106).

A produção final é, portanto, a junção final de tudo que foi aprendido na etapa dos módulos e através dela o professor pode fazer uma avaliação ativa cuja qual tem como finalidade avaliar o que cada estudante aprendeu durante a SD, sendo então a concretização de tudo que foi trabalhado.

Para o melhor planejamento da SD, é também necessário o conhecimento prévio do professor sobre o letramento dos alunos, letramento este que para muitas pessoas está vinculado à ideia de escolarização, mas de acordo com Street (2014, p. 127):

O letramento, portanto, não precisa ser associado com escolarização ou com pedagogia [...] uma concepção mais comparativa, mais etnograficamente fundamentada de letramento como as práticas *sociais* de leitura e escrita e evitar juízos de valor acerca da suposta superioridade do letramento escolarizado em relação a outros letramentos.

Deste modo para uma pessoa ser letrada não é necessário que o indivíduo possua total habilidade em todas as áreas, assim como deve-se ter consciência de que o letramento escolarizado não é, em nenhum momento superior ao outros tipos de letramento.

Em se tratando do aspecto pedagógico do letramento, de acordo com Street (2014), muitos tratam o letramento de forma fragmentada, como se este fosse um conjunto de habilidades “neutras” deste modo afastando-os do contexto social. Um dos meios que faz esta concepção de letramento possível é:

o distanciamento entre língua e sujeitos – as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa, distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passassem de receptores passivos; usos “metalingüísticos” – as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentro de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relações de poder e para a ideologia; “privilegiamento” – as maneiras como se confere *status* a leitura e a escrita em comparação com o discurso oral, [...] (STREET, 2014, p 129-130)

Dessa forma, a língua, por muitas vezes, é vista como algo separado, sendo relacionada a apenas uma junção de regras que devem ser seguidas, não tendo assim proximidade com o professor e com o aluno diretamente como deveria ter, ao mesmo tempo, tendo os processos de leitura e escrita, por na maioria das vezes seguirem as regras gramaticais estipuladas, sejam vistos de forma independente, e até mesmo como se ambos fossem superiores ao processo de discurso oral.

## 2.6. Tensões

Enquanto mantém consciência sobre o letramento, o professor, como profissional, passa por diversas “dificuldades”, as quais Berry (2007) chama de tensões. Essas tensões têm como finalidade reconhecer as dificuldades advindas tanto da prática docente, como também, da própria formação docente.

Berry (2007) em sua pesquisa dividiu as tensões em seis áreas, estando entre elas, algumas apresentadas por educadores que participaram de sua pesquisa, e outras que a autora reconheceu como importantes, enquanto analisava as experiências relatadas pelos docentes.

A primeira tensão está relacionada ao:

- O dizer e o crescimento - Berry (2007)

A primeira área de tensão está inserida no aprendizado dos educadores de professores como equilibrar os seus desejos de contar aos futuros professores o que sabem sobre o ensino, com uma compreensão da importância de oferecer oportunidades aos futuros professores para poderem aprender sobre o ensino, por si mesmos. (p. 33, tradução nossa.)<sup>2</sup>

Esta primeira traz para os docentes que estão educando futuros professores, os dois aspectos que podem trazer dúvida a ele, que são de dizer aos seus educandos o que eles através de sua experiência sobre o ensino, mas tendo a compreensão de que é importante para eles que tenham suas próprias experiências para aprender através delas.

A segunda tensão ainda esta relacionada a crescimento, mas mais especificamente o crescimento advindo da experiência a se deparar com situações em que se esteja entre a:

- Confiança e Incerteza - Berry (2007)

À medida que os educadores começam a explorar novas maneiras de trabalhar com futuros professores, muitos começam a sentir sentimentos de dúvida e incerteza sobre o que seu papel implica. Isso leva a uma segunda área de tensão, entre explicitar as complexidades e a confusão do ensino e

---

<sup>1</sup>Esta tradução, assim como as seguintes foram todas feitas e são todas de responsabilidade nossa.

<sup>2</sup> The first area of tension is embedded in teacher educators' learning how to balance their desires to tell prospective teachers what they know about teaching, with an understanding of the importance of providing opportunities for prospective teachers to learn about teaching, for themselves.



ajudar os futuros professores a se sentirem confiantes para se desenvolverem como novos professores. (p. 36)<sup>3</sup>

Sendo assim, pode-se verificar que a questão que após pesquisas de formas diversas de se trabalhar com os futuros professores, o formador de docentes se encontra em uma situação em que ele pode trazer a tona as complexidades e confusões do ensino, para assim junto de seus alunos trabalhar no desenvolvimento da confiança deles, ou ao expor estas complexidades, o professor educador pode perder a confiança de seus estudantes, como um líder competente.

A terceira também tem sua relação com as anteriores, mas este mais relacionado ao planejamento, que é:

- Ação e Intenção - Berry (2007)

Uma terceira área de tensão surge das abordagens escolhidas pelos educadores de professores para promover mudanças em sua prática e o aprendizado de futuros professores sobre a prática; entre trabalhar em direção a um ideal específico e comprometer esse ideal pela abordagem escolhida para alcançá-lo. (p. 37)<sup>4</sup>

Nesta terceira, a relação em que o professor formador ao fazer escolhas que resultaram em mudanças para sua prática, mas também no aprendizado da prática pelos seus estudantes, observa-se a questão de que para atingir um fim, possa ser escolhida uma prática que também possa chegar a dificultar o atingir esta meta.

A quarta traz novamente o planejamento, mas ela aponta a questão de desafios que o professor está disposto a enfrentar para tornar sua aula mais rica e efetiva, esta tensão é:

- Segurança e Desafio - Berry (2007)

Uma quarta área de tensão (nomeada por Korthagen, 2001) advém do processo de engajar futuros professores em formas de pedagogia que podem ser percebidas como desafiadoras, até confrontadoras, e agindo com sensibilidade e cuidado como educador de professores. (p. 39)<sup>5</sup>

Esta trata-se de envolver o futuro professor em formas de pedagogia que possam parecer desafiadoras e até não correspondam ao que ele tenha visto até agora, ao sair da área de “segurança” o professor educador deve agir de forma compassiva e cautelosa.

A quinta trata da valorização da experiência do professor, sendo muito importante para seu desenvolvimento:

- Valorização e Reconstrução da Experiência - Berry (2007)

---

<sup>3</sup> As teacher educators begin to explore new ways of working with prospective teachers, many begin to experience feelings of self-doubt and uncertainty about what their role entails. This leads to a second area of tension, between making explicit the complexities and messiness of teaching and helping prospective teachers feel confident to develop as new teachers.

<sup>4</sup> A third area of tension arises from the approaches chosen by teacher educators to bring about change in their practice and prospective teachers' learning about practice; between working towards a particular ideal and jeopardising this ideal by the approach chosen to attain it.

<sup>5</sup> A fourth area of tension (named by Korthagen, 2001) comes from the process of engaging prospective teachers in forms of pedagogy that may be perceived as challenging, even confrontational, and acting with sensitivity and care as a teacher educator.

Ajudar os futuros professores a entender que aprender sobre o ensino exige mais do que adquirir experiências de ensino, criando assim uma quinta área de tensão. Essa tensão é sentida ao ajudar os futuros professores a reconhecerem a "autoridade da experiência" (Munby & Russell, 1994) que eles trazem e têm durante a formação do professor, e ajudá-los a ver que a própria experiência é insuficiente para o professor ensinar. (p. 40.)<sup>6</sup>

Nesta quinta, temos relação da importância da experiência no ensino, e que esta tem muita relevância, mas não só dela pode ser constituída a aprendizagem do futuro professor sobre a docência.

A sexta e última tem seu foco não no planejamento, mas no que ocorre depois dele, na prática, os desafios que ocorrem fora do planejamento e o que pode ser aprendido e refletido a partir destes, que vão contribuir para a experiência do profissional:

- Planejando e Ser Responsivo - Berry (2007)

Uma sexta área de tensão emerge de experiências de aprendizado que são "momentos de aprendizado" pré-planejados e não planejados (van Manen, 1990; Hoban & Ferry, 2001) que surgem no contexto da prática. Um aprendizado poderoso para professores e futuros professores pode ocorrer a partir de momentos não planejados, mas, para que esse aprendizado ocorra, os participantes devem estar abertos a entender a situação de aprendizagem do ponto de vista do aluno, em vez de impor estruturas pré-determinadas para a aprendizagem. (p. 41)<sup>7</sup>

Nesta última, mas não menos importante, vemos que mesmo que o planejamento seja muito importante, por muitas vezes são de momentos não planejados que vem os maiores ensinamentos, e cabe ao futuro professor e professor formador estar aberto a perceber e receber estes ensinamentos e não subjugá-los ao impor algo já pré-determinado.

Outro provável causador de tensões na vida do docente, e que pode tornar ainda piores a tensões já citadas, é a escola sobre a seguinte perspectiva, de acordo com Texeira (1996).

[as] atribuições escolares resultam em demandas e críticas a ela dirigidas pela sociedade civil e pelo Estado, que repercutem diretamente sobre o professorado. Demandas que traduzem o imaginário social e expectativas acerca da escola e do magistério, dentre as quais se destaca a ideia de instituição escolar como veículo de ascensão social. (p. 191)

Por este ponto de vista temos uma dos motivos pelos quais muitos pais esperam que a escola venha a educar seus filhos, em aspectos em que eles

---

<sup>6</sup> Helping prospective teachers to understand that learning about teaching requires more than acquiring experiences of teaching, sets up a fifth area of tension. This tension is felt in helping prospective teachers recognise the "authority of experience" (Munby & Russell, 1994) that they bring, and have, during teacher education, and helping them to see that experience itself is insufficient a teacher about teaching.

<sup>7</sup> A sixth area of tension emerges from learning experiences that are pre-planned and unplanned "teachable moments" (van Manen, 1990; Hoban & Ferry, 2001) that arise within the practice context. Powerful learning for both teacher educators and prospective teachers can occur from unplanned moments but for this learning to occur, participants must be open to understanding the learning situation from the point of view of the learner, rather than imposing predetermined frames for learning.

deveriam ser os responsáveis por esta educação em casa, essa visibilidade que a escola recebe, reflete diretamente no que é esperado do professor, o qual juntamente com a escola passa por contínuas avaliações por parte das famílias e por órgão de educação, esta situação trás certa vulnerabilidade ao docente, vulnerabilidade esta que não está presente em outras posições que são menos observadas constantemente.

## 2.7. Trabalho e ensino real e planejado

Estando totalmente relacionada às tensões a ideia de trabalho planejado e realizado, uma vez que estas tensões refletem durante a realização do trabalho e de seu planejamento, para compreender melhor veremos os textos de planificação que:

explicitam o conjunto de tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e a forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador para atingir seus objetivos, indicando-nos um terceiro nível de trabalho a que devemos atentar, o do *planejado*.

Desse modo, é apoiando-se nessas normas e, às vezes, nesse planejamento, que o trabalhador desenvolve o chamado *trabalho realizado*, isto é, o conjunto de condutas (verbais ou não verbais) efetivamente observáveis na situação, que sempre vai apresentar algum distanciamento em relação ao que lhe foi *prescrito*. (MACHADO, 2002, p. 41 grifo do autor)

Ao analisarmos esta citação sob a ótica para o docente, este trabalho planejado é o que conhecemos como o planejamento, como com planos de aula e SD, também temos o trabalho realizado que se trata da aplicação do planejamento, e esta etapa é a que mais está suscetível a sofrer tensões relacionadas ou não a escola e a sala de aula diretamente. Tendo então por fim o que é prescrito, mas que na verdade vem antes, cujo qual sempre terá divergências com o realizado e o planejado que mesmo tendo o prescrito, o qual normalmente é o livro didático e a grade curricular imposta ao professor, como base nestes o docente faz seu planejamento, com adaptações para que possa a partir desta obter os melhores resultados.

Esta ideia de trabalho prescrito e realizado tem sua origem nos trabalhos manuais de produção de alguma coisa, por muito tempo o professor não era visto como um trabalhador da maneira como estes eram caracterizados, mas hoje em dia temos o professor como profissional, e sua prática de ensino como trabalho, deste modo sendo:

o trabalho *de* ensino e o ensino *como* trabalho. Essa dupla abordagem, de um lado, privilegia o trabalho de ensino no polo do professor no sistema didático, com ênfase na transposição didática dos objetos de saber a objetos de ensino. De outro lado, busca compreender as representações dos profissionais da educação e os seus vínculos com a efetiva situação em que emergem, suas aprendizagens, sua história de vida e a dialogicidade da linguagem interior socialmente orientada e condicionada pela classe profissional, materializando-se pela contextualização e retextualização das prescrições oficiais. (VAZELI, NASCIMENTO. 2015 p. 39)

Trazendo aqui esta abordagem que traz o professor como profissional em sua função, na qual se realiza a transposição do conhecimento que ele adquiriu e

continua a adquirir no decorrer de sua vida, em objetos a serem transmitidos, e modificados de acordo com o que o contexto em que está inserido.

Fazendo um paralelo com outras profissões, o professor mesmo que possa parecer que trabalha sempre da mesma forma, mas diferente de outros profissionais o docente tem sempre que se desenvolver e incrementar suas ferramentas com as novas que surgem.

### **3. DESCRIÇÃO PARCIAL E REFLEXÕES SOBRE A REGÊNCIA**

Nesta sessão iremos conhecer melhor as escolas nas quais ocorreu o período de regência, sob as quais serão feitas reflexões levando em considerações as ideias dos teóricos citados acima, em ordem de deixar visível que teoria e prática não só podem como devem ser mantidas juntas e não separadas como fora mencionado anteriormente.

#### **3.1. Sequência metodológica**

Para que o nosso objetivo seja alcançado, delineamos um trabalho em uma pesquisa de caso que se insere no modelo qualitativo (DENZIN; LINCOLN, 2006), de cunho interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008) e de natureza exploratória (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995). Nossa decisão por este tipo de pesquisa se ancora na “ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente [...] em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência”, pois, suas bases estão situadas na “natureza socialmente construída na realidade” e nas “limitações situacionais que influenciam a investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

O estágio supervisionado II que se deu durante o período de 2019.1 de 13 de Março de 2019 a 05 de Junho de 2019, este se realizou na Escola Estadual Prof. Antônio Oliveira R. Alberto Santos - Dinamérica, Campina Grande - PB, 58432-430, ela está situada em um bairro que pode ser considerado perigoso devido à incidência não rara de casos como furto, mas de todo modo mostrou-se ser um lugar calmo, durante o período em que frequentamos a escola.

Tratando-se da estrutura da escola a qual é rodeada por um muro, logo próximo de sua entrada estão situadas a coordenação e a diretoria, internamente possui um espaço amplo, o qual era limpo e mantido desta forma pelos alunos, a regência ocorreu no período da tarde, mas a turma do oitavo ano regular, pelo qual ficamos responsáveis não tinha tantos alunos, em média eram entre 15 e 20 alunos em sala. Em relação às salas de aula, não estavam em mau estado.

Dando sequência alguns meses depois, nós iniciamos o período de estágio supervisionado III, que se deu durante o período de 2019.2 de 29 de Agosto de 2019 a 07 de Novembro de 2019 na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital Do Rego - Rua Maria A. Candida s/n - Acácio Figueiredo, Campina Grande - PB, 58421-295, mas a escola em que ministramos aulas foi em anexo da escola citada, que está localizada a uma certa distância da principal a qual o endereço está acima, ela também está situada em um bairro que pode ser considerado perigoso, mas de todo modo mostrou-se ser um lugar calmo, durante o período em que frequentamos a escola.

No que diz respeito da estrutura da escola podemos dizer que esta é boa, uma vez que rodeada por grade, e logo próximo da sua entrada estão situadas a coordenação e a diretoria, internamente possui um espaço não muito amplo, novamente a regência ocorreu no período da tarde, e a turma do segundo ano do médio, pela qual ficamos responsáveis continha poucos alunos, os quais em média eram entre 9 e 15 estudantes em sala. Em relação às salas de aula, também não estavam em mau estado.

Nos próximos tópicos abaixo seremos apresentados a descrição parcial de como foi a experiência durante a regência em ambas escolas, como também se e quais tensões com as quais os estagiários se depararam, dando continuidade com a reflexão referente a experiência com as metodologias utilizadas em cada turma respectivamente, e á relação entre os estagiários e os alunos.

### **3.2. Tensões do fundamental**

#### **Bloco 1 – Primeira tensão**

No nosso primeiro dia de aula vivenciamos uma experiência diferente ao observar o início de nossa regência, de modo que na aula deste dia fizemos uma revisão do conteúdo que seria abordado na avaliação que viria a ser aplicada na próxima aula, ministramos esta aula de forma tradicional, da forma como o professor da escola nos instruiu e buscamos dar voz também aos alunos, e trazer exemplos presentes no meio em que vivem, para contextualizar melhor os pontos de gramática. Um dos assuntos abordados foi “digital devices” com o qual maioria dos alunos de acordo com as concepções de Street (2014), mostrou terem um letramento no que diz respeito a dispositivos digitais.

No final, tínhamos planejado uma dinâmica e nós a realizamos, mas ao tentar dividir os alunos em dois grupos tivemos uma dificuldade, o que pode ser caracterizado como tensão citada, deixando assim mais perceptível à posição dos alunos de sujeitos sócio-culturais, diante da qual após persistimos um pouco e os alunos cederam a se dividir, e mesmo com este acontecimento nós conseguimos executar o que tínhamos planejado para o dia. Caso os alunos não tivessem aceitado se dividir, como professores, para evitar uma perda de tempo desnecessário, iríamos adaptar a dinâmica para ser feita por três grupos. De acordo com Berry (2007), tal experiência pode ser compreendida como a tensão “Planejando e Ser Responsivo”, a qual se fez bastante presente em nossa experiência no estágio em ambas às escolas, tornando presente então as diferenças presentes no que Machado (2002) denomina de trabalho planejado e realizado.

Através desta situação aprendemos mais sobre os alunos e como melhor nos prepararmos para as aulas futuras, esta vivência também pode ser refletida de acordo com Teixeira (1996) como uma relação de *troca* a qual ocorreu entre os alunos e nos professores em formação.

#### **Bloco 2 – Avaliação Inadequada**

Na semana seguinte participamos em dupla, nós aplicamos uma avaliação que foi elaborada pelo professor da escola, como planejado realizamos uma pequena explicação de o que deveria ser feito em cada questão e entregamos a avaliação, nove alunos estavam presentes.

Enquanto os alunos respondiam, estes pediram ajuda em uma questão específica que ao observar tinha um erro de digitação, neste ponto a tensão se manifestou fazendo com que nós, com medo de demonstrar incerteza, e perdesse a confiança dos alunos, uma vez que já havíamos dito o que deveriam fazer na avaliação, mas se tratava de um erro e como professores temos que buscar corrigir com os alunos, ainda mais já que foram eles que o encontraram, e como se tratava da troca de nomes de personagens, que não fazia sentido no que era pedido, nos esclarecemos o erro com o professor efetivo da turma e explicamos aos alunos. Como docentes acreditamos que agimos de forma correta, mas o ideal é sempre ter cuidado e se prevenir, revisar sempre que possível o material antes de ser utilizado em sala.

Mais um ponto acerca desta avaliação é que esta continha um gênero textual que eu acredito ser inapropriado para os alunos por não pertencer ao meio em que vivem, não sendo neste ponto uma gramática contextualizada, sendo também um obstáculo ao não fazer parte do conhecimento prévio do aluno como sujeito sócio-cultural, uma vez que, como vimos, é importante trazer componentes em outra língua, mas que sejam de algum modo, próximos ao estudante, para aproximá-los do idioma.

De acordo com Berry (2007), tal vivência pode ser compreendida como a seguinte tensão “Confiança e Incerteza”, pois neste dia nos deparamos a situação em que não queríamos expor o erro do professor, mas ao mesmo tempo temos um dever como professores, como aponta Antunes (2010) que diz com sua dicotomia que o professor não é mais o centro, e um ser que não erra.

### Bloco 3 – Planejamento

Na terceira semana, tínhamos que fazer uma correção da prova/revisão em uma aula e a outra seria a recuperação, inicialmente, eu não pude planejar a aula antecipadamente como pretendia, pois, não tive acesso à prova de recuperação a qual, só foi preparada quinze minutos antes da aula pelo professor que começou a elaborar-la a partir da primeira prova no computador na escola, e enquanto isso eu fui para a sala com minha colega que ficou assistindo.

Dando início buscamos entregar as avaliações corrigidas e começar a correção/revisão, mas os marcadores do quadro que o professor me entregou não estavam pegando ao ponto de eu ter que fazer a correção oralmente, com os alunos acompanhando em suas respectivas provas, se tivesse mais tempo eu teria procurado por outro marcador com o professor, mas admito que devido ao acontecido anteriormente e pela minha falta de experiência eu não pensei nisso.

Neste ponto é importante destacar que eu no período em que ministrei esta aula, ainda era como apenas um estagiário e não tinha experiência alguma em sala de aula anteriormente, em contraste, durante o período de estágio supervisionado III, eu comecei a trabalhar em uma escola e as experiências do estágio II, tornaram-se importantes fontes de reflexões as quais me ajudaram a me preparar melhor, em relação ao material a ser previamente preparado para usar em sala de aula.

Como forma de contornar a situação em que estava e buscando não agir como um “professouro” faria, procurei perguntar aos alunos quais foram suas respostas, as que estavam certas eu perguntava por que, buscando fazer com que eles refletissem, por fim só tive tempo de responder com eles metade da avaliação. Estas situações me fizeram refletir, serviram de aprendizado, fazendo com que eu tenha mais atenção e possa me preparar mais para experiências futuras.

## Bloco 4 – Comportamento

No penúltimo dia de nosso período de regência, foi percebida a tensão que segundo Berry (2007) pode ser classificada como “Planejando e Ser Responsivo”, mas de forma diferente de antes, inicialmente com uma aluna que era a que mais incitava os outros a conversar com seu comportamento, mas no fim graças a nossas experiências prévias com a turma, conseguimos reagir bem a isso e mantendo a atenção da turma no que era importante, a aula foi de forma tradicional, mas buscamos contextualizá-la a vivência dos alunos, fazendo uso da gramática contextualizada segundo Antunes (2014), utilizando exemplos cotidianos e não apenas como desculpa para apresentar um tópico gramatical, trazendo consigo conhecimento que obtivemos a partir da convivência com os alunos.

A aula foi em até certo ponto tradicional, com a utilização do quadro quando necessário, buscando também interagir com os alunos, e me surpreendeu uma aluna que normalmente fica quieta e calada, respondeu uma pergunta que fora feita para a turma, o que me fez refletir como uma mudança na prática, pode trazer mais interesse pela língua àqueles que já o tem, mas falta incentivo e fazer com que os que não gostem possam passar a ver a matéria com melhores olhos, podendo este ser o início do que Teixeira (1996) chama de “intimidade” entre os alunos e o professor.

Seguindo também por algo que fugiu de nosso planejamento, relacionada ao tempo, que segundo Berry (2007), tais experiências podem ser compreendidas como as tensões “Planejando e Ser Responsivo” como já vimos, e “Ação e Intenção”, para as quais nós respondemos deixando a atividade que foi preparada para ser aplicada em sala, para ser respondida em casa, para ser entregue e corrigida na aula seguinte, como professores esta ação foi à melhor decisão, pois priorizamos o mais importante, que era terminar a introdução do novo assunto para que no fim os alunos pudessem responder a atividade depois.

## Bloco 5 – Última tensão

Por fim no último dia tivemos novamente a tensão “Planejando e Ser Responsivo” fazendo-nos passar por uma situação totalmente fora do que foi planejado, mesmo que tivesse sido combinado que iríamos ministrar aula juntos, devido a uma mudança inesperada de horários, eu acabei por ir para sala de aula sozinho, uma vez que minha colega não estava presente ainda.

Se ambos não estivéssemos preparados à aula teria sido prejudicada, mas uma vez que ambos havíamos, juntos preparado os planos de aula, foi simples para mim começar a aula sozinho, neste ponto mais uma vez nós vemos a importância do “Planejando e Ser Responsivo”, de modo que se bem planejado, até mesmo uma situação inusitada pode ser facilmente contornada.

### 3.3. Tensões do médio

A partir deste ponto é importante salientar novamente que entre as várias diferenças encontradas, foi durante o período de regência que eu comecei a trabalhar em uma escola pública, assumindo o total de dez turmas, considero isso

importante, pois é deste ponto em diante que minha visão e reflexão mudou de um professor em formação apenas em estágio, para alguém que se encontra agora ativamente em sala de aula.

Antes de começarmos nossa análise dos ocorridos no período estágio III, é importante destacarmos que, diferente do estágio supervisionado II, no qual trabalhamos apenas com planos de aula, meu colega e eu planejamos uma sequência didática, para aplicar com uma turma do segundo ano do ensino médio.

Nossa SD teve como tema a biografia de atores e atrizes famosos, para o qual seguindo instruções da professora efetiva da escola, em se tratando do conteúdo que ela pretendia ministrar o qual era *past simple*, *present perfect* e a diferença entre eles, nós preparamos as aulas de forma que ao final do estágio os alunos estejam aptos a produzir uma biografia escrita em língua inglesa sobre um ator ou atriz escolhido por eles.

Do mesmo modo antes do preparo de nossa SD, nós realizamos um período de observação inicial na turma para podermos recolher informações, sendo esta a primeira atitude que Murphy (2001) caracteriza como correspondente a um professor reflexivo.

Com o mesmo propósito de recolher informações, nós elaboramos um pequeno questionário online para que a professora enviasse no *Google classroom* da turma, a finalidade do questionário era entender melhor de que os alunos gostavam, no que diz respeito a filmes e cinema, este questionário estava em português, mas mesmo tendo sido enviado com uma semana de antecedência, apenas uma aluna respondeu antes da data da primeira aula de nossa Regência.

No primeiro dia em que assumimos a turma, foi realizada apenas a apresentação do projeto, eu fiquei responsável para começar a aula nesse dia, portanto levei para sala uma biografia do ator Robert Downey Jr. em português, para trabalhar com eles o conceito do que seria uma biografia e uma autobiografia, usando como exemplo o artista previamente escolhido.

Esta etapa é a que de acordo com Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, (2004) se classifica como a apresentação da situação, a turma em questão era pequena, e neste dia estavam presentes apenas 12 alunos, sendo estes divididos na sala em três grupos, dos quais, dois estavam fazendo uma atividade de outra disciplina, mas acabaram por se interessarem pela aula uma vez que foram questionados e induzidos a tentar adivinhar as datas dos acontecimentos da vida do ator, no geral a aula correu bem, no final o meu colega aplicou uma tarefa na qual eles deveriam fazer uma autobiografia em português, esta mais uma vez, de acordo com os autores acima, é denominada de produção inicial.

A única tensão com a qual nos deparamos nesse dia, foi a da falta de comprometimento advinda dos alunos, uma vez que maioria deles estavam fazendo uma atividade para aula seguinte referente à outra disciplina, enquanto aqueles que estava participando, nos foi dito mais tarde que só o estavam fazendo daquela forma porque já haviam feito essa mesma atividade uma aula antes.

Uma tensão das quais citamos anteriormente que pode se encaixar nesse contexto é a de acordo com Berry (2007) “Planejando e Ser Responsivo”, pois anteriormente tínhamos planejado conseguir uma interação maior com os alunos, como dito apenas uma aluna havia respondido o questionário com antecedência para aquela aula, deste modo não se tornou possível ter um melhor perfil dos outros alunos para preparação da mesma.

Para contornar a situação buscamos em vez de trazer exemplos com os quais eles se identificassem, perguntamos a eles no início da aula, enquanto falávamos



sobre que conhecimento eles tinham sobre filmes, desde a forma como essa palavra é dita em inglês, podendo variar de acordo com o país, como quais os títulos que eles mais gostavam.

Na aula seguinte demos início às etapas que de acordo com Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly, (2004) são denominadas de módulos, neste dia quem estava responsável por iniciar a aula era meu colega e para o mesmo ele preparou com antecedência uma biografia em inglês de uma artista Whitney Houston, levando então cópias para entregar os alunos, sendo que nenhuma dessas cópias continha o nome da cantora, pois era para com o decorrer da leitura da biografia que os alunos seriam capazes de identificar quem era, neste dia nossa professora orientadora estava conosco, e como ela mesmo identificou, as alunas que estavam sentadas no fundo estavam fazendo uma atividade para outra disciplina novamente.

No início da aula meu colega deu um *feedback* relacionado às autobiografias que os alunos haviam escrito na aula anterior, essas biografias foram importantes não apenas para ver a capacidade dos estudantes em escrever esse gênero textual, mas também para conhecê-los melhor como sujeitos sócio-culturais, podendo assim ver um pouco de como é a realidade em que vivem,

Nesta mesma aula, mais alunos haviam respondido o questionário devido ao aviso da professora efetiva da escola, que avisou aos estudantes que esse questionário era uma parte da nota para o terceiro bimestre, unindo então a informação que obtivemos a partir de ambos, conhecemos melhor a realidade em que os alunos vivem, realidade a qual alguns alunos querem apenas trabalhar, e não pretendem continuar os estudos, do mesmo modo outros querem prosseguir em busca de uma carreira.

A tensão a qual fomos submetidos nesse dia foi novamente a que está relacionada ao planejamento, uma vez que para aquela biografia nós tínhamos planejado ter a participação dos alunos na leitura e interpretação do texto, mas desde o início os estudantes se recusaram a ler, nós insistimos, pois através desta atividade eles perceberiam que são capazes, de reconhecer o significado de uma palavra pelo contexto, sendo esta uma estratégia de leitura, mas como em sua maioria os alunos não queriam participar, e devido ao tempo que já estava se prolongando a mais do que foi planejado para aquela leitura, em certo ponto da biografia meu colega começou a dizer o significado das palavras às quais os alunos não conheciam.

Alguns dos alunos que estavam fazendo uma atividade da outra disciplina, em certo ponto durante a leitura do texto, identificaram de quem ela falava, devido ao seu conhecimento prévio, a partir desse momento se animaram, e insistiram para que logo disséssemos quem era, para assim confirmar que elas estavam certas.

A biografia teve como propósito não apenas apresentar aos alunos um modelo de biografia em inglês, mas também para apresentá-los de forma contextualizada o tópico gramatical que seria abordado nesta aula, o qual era o *simple past*, e como os verbos regulares eram usados nesse tempo verbal.

Após uma breve revisão das regras do passado simples em verbos regulares, eu e meu colega aplicamos uma pequena dinâmica para os alunos na qual eles deveriam trabalhar em duplas, o que novamente nos leva a outra tensão, a qual está relacionada a um aluno que compareceu nesta aula, mas que não tinha comparecido em nenhum outro dia, em que eu e meu colega estávamos presentes, ele sentou-se afastado dos outros alunos e não queria participar da dinâmica com ninguém.

Para lidar com essa situação, enquanto eu acompanhava as duplas que estavam participando da dinâmica, meu colega foi falar com este aluno individualmente, levando consigo uma cópia do que estava sendo pedido na dinâmica para que ele assim pudesse participar sozinho.

Ao final da aula pedimos que eles entregassem as atividades que haviam levado para casa na aula anterior, para que pudéssemos entregar as tarefas referentes a aula seguinte, as quais da mesma forma seriam uma parte da nota do quarto bimestre, mas nenhum dos alunos que estavam presentes em sala lembrou de responder à atividade da aula passada, devido a isso fomos submetidos a tensão “Planejando e Ser Responsivo”, deste modo para não prejudicar os alunos, nós estendemos o prazo para entrega da atividade até a semana seguinte.

Uma vez que a professora efetiva da escola nos instruiu a aplicarmos atividades, para no final, estas somarem as notas que os alunos precisaram para o bimestre, decidimos então aplicar uma avaliação na aula seguinte, antes da prova, nós rapidamente concluímos a revisão do conteúdo *simple past* e então aplicamos o teste.

Na semana seguinte tivemos muito fortemente segundo Berry (2007) a tensão “Planejando e Ser Responsivo” uma vez o que tínhamos planejado que eu iniciaria a aula e ele terminaria, mas na manhã do dia da regência, ele me avisou que não estava se sentindo bem, e não poderia ir neste dia, deste modo eu tive que fazer um novo planejamento para as duas aulas. Neste dia nossa professora orientadora foi nos observar.

Dando sequência as aulas, na semana subsequente fomos ambos eu e meu companheiro, o planejamento para este dia era a conclusão do que foi iniciado na aula anterior seguido pela aplicação da recuperação referente à avaliação que eles tinham feito, mas devido a um engano nosso em relação ao tempo, somado a uma interrupção de terceiros durante a aula, realizada para entregar aos alunos o prêmio de aluno nota dez, fomos então forçados a adiar a recuperação para a aula seguinte, mas antes de encerrar a aula, pedimos que os alunos preparassem em casa individualmente uma biográfica de uma pessoa famosa, em português, para esta ser à base da produção final.

De acordo com Berry (2007) esta situação pode ser no geral caracterizada nas tensões relacionado ao planejando a qual saímos de nosso planejamento devido a uma falha em nossa prática e uma situação inesperada externa a nosso planejamento, para a qual tivemos que ser responsivos de forma a adiar a recuperação, mas que como se trata de uma SD, esta interrupção individual refletira em um replanejamento das aulas seguintes para que ainda seja possível realizar a produção final dentro do prazo estipulado.

Faltando apenas dois encontros com a turma, no penúltimo aplicamos a recuperação como planejado e verificamos se os alunos haviam preparado a biografia que tínhamos pedido, mas só um estudante o tinha feito.

Para o último encontro no qual foi realizado, o que Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly (2004) caracteriza como produção final, uma das principais mudanças neste ponto em relação ao planejamento inicial, foi que nós permitimos que os alunos escolhessem qualquer famoso para fazer a biografia sobre ele, e não apenas atores e atrizes como era nosso planejamento inicial.

Mesmo após nosso aviso na aula anterior, algumas das alunas não prepararam a biografia em casa, como também uma aluna que faltou na aula anterior e não fez à recuperação, ela teve então que responder a avaliação antes de

iniciar a produção da biografia, para a qual também não tinha preparado sobre quem faria.

De acordo com Berry (2007), tal experiência pode ser compreendida como a tensão “Planejando e Ser Responsivo”, nossa resposta para essa situação foi pesquisar na hora um famoso nos nossos aparelhos celulares e emprestar para a aluna que esqueceu e para a que faltou, assim que esta terminou de responder à recuperação.

### **3.4. Reflexão sobre a experiência**

Como vimos na experiência relatada, as tensões estão muito presentes, principalmente em se tratando de professores em formação inicial, e vamos aqui refletir sobre a importância destas tensões neste aprendizado, tendo como objeto de reflexão as aulas descritas acima.

Inicialmente é importante destacar as diferenças entre os dois períodos de estágio, tendo sido o primeiro realizado em uma turma do ensino fundamental, na qual foi trabalhado o planejamento com base em planos de aula, e o segundo se trata de uma turma de ensino médio, na qual o planejamento tem base em uma SD. Sendo também importante destacar a diferença presente no estagiário, no que diz respeito à experiência como professor e como sujeito sócio-cultural.

É importante ainda salientar que o professor deve sempre tratar o aluno como sujeito individual e com suas próprias ambições e vivências, tendo todo um contexto de vida social e individual e diferente do professor, não basta tentar ser diferente apenas por ser, e não se levar em consideração o que seu aluno precisa, como citado, mesmo que, por exemplo, um gênero textual escolhido tenha parecido adequado para o professor, como sujeito sócio-cultural, este ao mesmo tempo pode não ser o ideal para os alunos.

### **3.5. Planos de aula vs Sequência didática**

A princípio é importante destacar que uma sequência didática de acordo com Dolz, J; Noverraz, M; Schneuwly (2004) é nada mais que um conjunto de planos de aula, mas o que a diferencia dos planos de aula convencionais, é que os planos que a compõem tem propósito de preparar o aluno para que ao final da sequência didática, este esteja capacitado a produzir um gênero textual pré-planejado.

Tendo sido a tensão “Planejando e Ser Responsivo” a mais presente em toda a experiência de estágio, no referente aos planos de aula e da sequência didática, quando se trabalha com o segundo, esta tensão torna-se ainda mais difícil, pois diferente dos planos de aula, em que, se algo acontece, este pode ser tratado e refletido de forma mais isolada, em uma SD, por toda ela ser em razão de um propósito final, qualquer tensão acaba por requerer um replanejamento total dela, em prol de tornar viável atingir o que foi estabelecido.

Dois aspectos importantes que estão presentes na tensão citada acima, e está diretamente ligado ao ser responsivo, é o que Murphy (2001) aponta como componentes do professor reflexivo, que são os de repensar questões relacionadas a própria prática de ensino, e mudar o planejadamente e a prática se necessário,

tendo em vista melhoras constantes, estes aspectos podem ser desenvolvidos como resposta as tensões vivenciadas, ressaltando sua importância na formação do profissional.

Sobre a experiência, com a sequência didática em estágio III, no início do planejamento de nossa SD, que seria aplicada no estágio eu não esperava ter a oportunidade de assumir turmas em uma escola regular, de forma que ao assumir estas turmas acabou por tornar mais difícil a condução da sequência didática, a qual se deparou com tensões presentes dentro da sala de aula, sendo elas as citadas acima e tensões fora da sala, como eventos e datas fora do planejamento.

### 3.6. Relação professor e aluno

Para a reflexão deste tópico, seguiremos os três pontos estabelecidos por Teixeira (1996): a *troca*, o *conflito* e a *intimidade*.

A *troca* foi em ambos os casos muito rica, a turma do fundamental, uma vez que eu não dispunha de experiências anteriores de regência, a curta convivência com os estudantes de uma realidade diferente da minha, os alunos como sujeitos sócio-culturais distintos, estes serviram como importantes bases de reflexão, assim como motivação na decisão de seguir o caminho da regência, tendo as tensões vividas, servindo como desafios e fontes de desenvolvimento pessoal e profissional.

Da mesma forma a turma do médio demonstrou ainda mais aspectos diferentes, não só da realidade em que vivem, mas também a relação de diferença entre uma turma do fundamental e do médio, tendo se tornado mais forte, uma vez que toda a experiência de regência que o estagiário tinha sido adquirido, não só do estágio como da escola regular, era advinda de turmas do ensino fundamental.

O *conflito* se fez mais presente na experiência de estágio III, em que a turma apresentava certa resistência à língua inglesa, mas que com certo incentivo, dinâmicas e jogos, eles respondiam de forma positiva, todavia ao mesmo tempo mostravam pouquíssima animação em se tratando do tema que foi escolhido inicialmente pelos estagiários, o que resultou na mudança mencionada acima.

Por fim a *intimidade*, que para ambas as turmas, é o aspecto menos presente, justamente pelo pouco tempo de convivência com ambas as turmas, mas que ao mesmo tempo, pode notar-se um início desta na turma do fundamental que mostrava resistência menor a língua estrangeira, e que por a turma já não ter algo pré-estabelecido para atingirem, acabou por dar mais liberdade aos estagiários e a própria turma, neste caso específico.

Vejamos também que por ambos os estágios terem sido duplas, a relação de professor e aluno foi um pouco diferente para cada um dos estagiários, o que era esperado, pois, cada um sendo um sujeito sócio-cultural distinto, tem sua própria forma de interagir e conversar com os alunos.

Na turma do fundamental, era possível notar uma pequena, mas maior dificuldade de minha colega em chamar a atenção dos alunos, mas, ao mesmo tempo, quando eles estavam em dúvida, normalmente procuravam perguntar a ela, no final percebi que a intimidade dela com a turma, mesmo também sendo pouca, era maior que a minha.

Já na turma do médio aconteceu de forma semelhante ao que ocorreu no outro estágio, a turma era em sua maioria composta por alunas, o que provavelmente corroborou com o fato de meu colega possuir um semblante mais

calmo, característica essa também presente em seu discurso, era mais comum as alunas procurarem ele primeiro, para tirar dúvidas relacionadas ao conteúdo ou não.

Desta forma percebemos novamente o quanto a relação do docente discente é imprevisível e depende em parte do professor, mas em grande parte também dos alunos, pois antes de serem professor e estudante, todos somos sujeitos complexos com diferentes experiências de vida, os quais interferem em como enxergamos o mundo e do que gostamos assim como diz Teixeira (1996) que o ser humano é um ser de ação com corporeidade e que enfrenta diferentes tensões desde sua infância.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim com a ajuda dos dados coletados das experiências de ambos os estágios, de modo que cada um teve importante participação no desenvolvimento do professor em formação, este o qual passou por diversos “problemas” aos quais Berry (2007) classifica como tensões.

Estas tensões por fim, estão intimamente ligadas ao crescimento do docente como profissional e professor reflexivo, como caracterizado por Murphy (2001 apud BRASIL, 2018), em se tratando do planejamento, tendo analisado as duas experiências com planos de aula na turma de ensino fundamental e das SD no ensino médio, podemos concluir que ambas as ferramentas se bem elaboradas são de grande ajuda ao professor, mas por a SD se tratar de um conjunto de planos de aula, que seguem um determinado gênero textual, e ela tem como propósito final a produção deste gênero, desta forma por ter uma data limite para a produção final e depender de uma sequência lógica de seus módulos, quando se depara com uma tensão, ela acaba por dar mais trabalho quanto a ser corrigida, pois suas consequências refletem nos módulos seguintes, podendo até impossibilitar a realização da produção final.

É importante também levarmos em consideração, em relação à ideia de planejado e realizado, trazida por Machado (2002), devemos mais uma vez informar que em relação a SD aplicada por nós, mesmo com as tensões citadas, foi possível concluir a produção final, mas devido as mesmas tensões não fomos capazes de fornecer aos alunos o *feedback* adequado a suas produções, para o qual planejávamos fazer com as produções deles como estávamos tentando fazer com as biografias que levávamos para as aulas, e tentávamos aborda-las fazendo uso do letramento, aproximando o que está escrito para a realidade deles e do conhecimento e experiências deles.

Ressaltamos também que os planos de aula igualmente são afetados pelas tensões, mas por se tratarem de algo mais isolado, acabam por ser mais facilmente adaptados e até totalmente replanejados. Deste modo nós concluímos que neste caso específico, o resultado dos planos de aula foram melhores que o da SD, mas salientamos que seja SD ou plano de aula, as tensões são vitais no desenvolvimento do docente, tenha ele já experiência em escola regular ou não, pois a partir destas experiências o professor em formação inicial pode refletir mudar o que for necessário ou até mesmo se reinventar para atender as necessidades de uma determinada turma, mudanças estas que se localizam entre o trabalho prescrito, planejado e realizado segundo Machado (2002).

Finalmente outro aspecto de fundamental importância no desenvolvimento do docente como professor reflexivo, é a relação que ele tem com seus alunos as quais

Teixeira (1996) caracteriza, sendo elas a *troca, conflito e intimidade*, esta terceira é a mais difícil em se tratando do estágio, uma vez que o tempo que o estagiário fica responsável pela turma é curto. Finalizando as reflexões provindas das tensões vivenciadas no estágio foram deveras importantes na minha formação, antes e principalmente depois de ter começado a trabalhar em uma escola regular, uma vez que estas situações pelas quais eu passei foram úteis na hora de planejar minhas aulas futuras, e em como eu poderia reagir às tensões quando estas surgirem.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e praticas pedagógicas diversas**. 4. ed. RJ: Vozes, 2010.

ANTUNES, Irlandé. **Gramática contextualizada: limpando 'o pó das idéias simples'**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BERRY, Amanda. **Tensions in Teaching About Teaching: Understanding Practice as a Teacher Educator**. Clayton, Australia: Springer, v.5, p.32-43, 2008.

BRASIL, Kaline Pereira Nascimento. A postura crítico-reflexiva de uma professora em formação frente aos desafios inerentes às experiências durante a disciplina de estágio supervisionado: um estudo de caso. In: GOMES, Daniela de Araújo Nóbrega. **Múltiplos olhares para a formação de professores de língua estrangeiras/adicionais**. Campina Grande: eduepb, 2018. p. 49-73.

BUENO, Luiza. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio**. 2007. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FAPSE), Universidade de Genebra, São Paulo, 2007.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. **Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita Apresentação de um Procedimento**. In: Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

MACHADO, Anna Rachel. **Trabalho Prescrito, Planificado e Realizado na Formação de Professores: primeiro olhar**. Belo Horizonte: Scripta, v.6, n. 11, p. 39-53, 2ª sem. 2002.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento a avaliação**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Niterói, RJ, v.3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Inês de castro. **Os professores como sujeitos sócio-culturais**. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

VAZELI, S.C.L. NASCIMENTO, E. Lopes. **O agir docente com a mediação de NTIC: entre o trabalho planificado e o real da atividade**. *Calidoscópico*, vol. 13, n. 1, p. 38-47, jan/abr. 2015.