



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I
FACULDADE DE LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES - FALLA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS - PORTUGUÊS**

MARIA EDUARDA NUNES DO NASCIMENTO

**A AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO ESTAGIÁRIAS - ALUNOS: UMA ANÁLISE DOS
RECURSOS PARA O AGIR DOCENTE EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

CAMPINA GRANDE

2024

MARIA EDUARDA NUNES DO NASCIMENTO

**A AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO ESTAGIÁRIAS - ALUNOS: UMA ANÁLISE
DOS RECURSOS PARA O AGIR DOCENTE EM RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (monografia) apresentado como requisito para obtenção do título de Graduado em Letras, habilitação Língua Portuguesa, pela Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA), da Universidade Estadual da Paraíba.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Tatiana Fernandes Sant'ana (UEPB)

CAMPINA GRANDE

2024

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.

N244a Nascimento, Maria Eduarda Nunes do.
A afetividade na mediação estagiárias - alunos [manuscrito]
: uma análise dos recursos para o agir docente em relatos de
experiência / Maria Eduarda Nunes do Nascimento. - 2024.
39 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras
Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de
Linguística, Letras e Artes, 2024.

"Orientação : Profa. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana,
Departamento de Letras e Artes - CEDUC. "

1. Linguística aplicada. 2. Estágio supervisionado. 3.
Afetividade. 4. Linguagem. I. Título

21. ed. CDD 410

MARIA EDUARDA NUNES DO NASCIMENTO

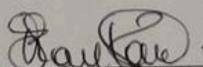
A AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO ESTAGIÁRIAS - ALUNOS: uma análise
dos recursos para o agir docente em relatos de experiência

Trabalho de Conclusão de Curso
(Monografia) apresentado à
Coordenação do curso de Letras -
Português, apresentado como
requisito parcial para obtenção do
título de Graduada em
Letras-Português, pela Faculdade
de Linguística, Letras e Artes
(FALLA), da Universidade
Estadual da Paraíba/Campus I.

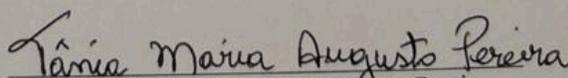
Área de concentração:
Linguística Aplicada

Aprovado em: 26/06/2024.

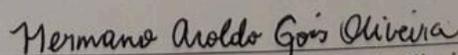
BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Tatiana Fernandes Sant'ana (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Profª. Dra. Tânia Maria Augusto Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Hermano Aroldo Gois Oliveira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A todos os professores que enxergam a importância da afetividade na mediação, no ensino, dedico.

AGRADECIMENTOS

Reconhecer que a jornada da vida é feita de momentos de alegria e desafios é fundamental. Por isso, chego ao fim desse ciclo com o coração cheio de gratidão.

Quero, primeiramente, agradecer a Deus, por me dar forças para chegar até aqui.

Aos meus pais, Angela Luzia e Josenildo Teotonio, pela vida, e por todo apoio e incentivo ao longo de todas as jornadas.

Ao meu “vô”, José Raimundo, que, embora tenha me deixado cedo, foi uma inspiração para mim, a quem dedico todo carinho e um imenso amor.

Ao meu noivo, que me compreendeu e acolheu nos momentos em que pensei que não conseguiria, mostrando que, mesmo com todas as dificuldades, tudo daria certo.

Aos meus amigos de graduação, que nestes quatro anos, apesar das discórdias, foram essenciais para tornar essa trajetória mais leve e satisfatória. Em especial, a Mirele Ananias, minha parceira de estágio, com quem pude compartilhar não só conhecimentos, mas também alegrias e frustrações neste caminho entre ser estagiário e ser professor. E ao meu amigo Esdras Bandeira, que foi uma das pessoas que mais me ajudou nas dificuldades da graduação e alegrou as minhas manhãs com suas histórias e risadas.

Não poderia deixar de agradecer à minha orientadora, Dra. Tatiana Fernandes Sant’ana, a quem tenho imenso respeito e admiração. Com ela, pude compartilhar não só a escrita deste trabalho, mas também a minha iniciação na práxis docente, através do Estágio Supervisionado em Linguagens no Ensino Fundamental II. Seus puxões de orelha e conselhos foram essenciais para a minha formação; tenho certeza de que levarei para a sala de aula tudo o que aprendi.

Agradeço imensamente aos professores que fizeram parte da minha formação, tanto escolar quanto acadêmica. Se antes já admirava a profissão, hoje tenho ainda mais respeito.

Agradeço aos membros da banca, Dr. Hermano Aroldo Gois e Dra. Tânia Maria Augusto, por se disponibilizarem a ler o meu trabalho e por fazerem parte deste ciclo comigo. Além disso, agradeço por todas as contribuições em minha vida acadêmica. Vocês foram professores que me motivaram e me inspiraram. Muito obrigada.

Aos meus colegas de curso, que gentilmente disponibilizaram seus relatos de experiência para que esta pesquisa pudesse acontecer. Expresso aqui a minha gratidão, sem vocês, este trabalho não seria possível.

Ao meu amigo querido, Thiago Silva Fernandes, a quem pude expressar minhas frustrações e anseios durante todo esse período, deixo um agradecimento especial pela sua escuta e pelos conselhos, não só acadêmicos, mas de vida. E à sua esposa, Ingrid Fernandes, que, além de amiga, esteve ao meu lado durante esses anos, acalmando-me durante o processo de escrita desta pesquisa, sempre positiva, dizendo que tudo daria certo.

Deixo meu agradecimento a todos que participaram direta ou indiretamente da minha jornada acadêmica e pessoal. A todos que acreditaram na minha capacidade de chegar até aqui, minha eterna gratidão. Por fim, agradeço aos meus alunos do período de estágio, os quais foram essenciais para que eu percebesse a importância da afetividade no ensino.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira, às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (Freire, 1991, p. 58).

RESUMO

A presente pesquisa, apoiada no contexto investigativo da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2009), está baseada em dois questionamentos: a) De que maneira a afetividade pode contribuir no processo de mediação do ensino, nas regências dos Estágios Supervisionados em Linguagens?; e b) Como os recursos para o agir docente podem auxiliar na construção da relação entre estagiários e alunos?. De maneira geral, tem como objetivo, investigar a afetividade na mediação entre estagiárias e alunos, em relatos de experiência, nos Estágios Supervisionados; e, de maneira específica, pretende analisar a afetividade no agir das estagiárias, a partir do uso das ferramentas coletivas, na regência das aulas de Língua Portuguesa; e investigar, no agir dessas docentes em formação inicial, a criação (ou não) de vínculos afetivos com os estudantes, através das capacidades individuais. Para isso, a base teórica está centrada nas contribuições de Tardif (2012), Sant'ana (2016), Arantes (2002), Ribeiro (2010), Vygotsky (2000) e Bronckart e Machado (2004), além de outros autores, ao discutirem sobre o Estágio Supervisionado na formação inicial, a importância da afetividade na mediação do ensino aprendizagem e os recursos para o agir docente. Embasada nessas contribuições, adota-se a abordagem qualitativo-interpretativa, do tipo documental e exploratória, utilizando, como corpus de análise, relatos de experiência produzidos por estagiárias de Letras-Português/FALLA/UEPB/Campus I. Os resultados deste estudo revelam que: no dizer individual das estagiárias, elas utilizaram ferramentas coletivas de maneira adequada, o que contribuiu para a construção de relações afetivas entre essas licenciandas e os alunos; já no dizer coletivo, essas professoras em formação, dada a sua pouca experiência em salas de aula numerosas, tiveram dificuldades para administrar suas capacidades individuais, não estabelecendo uma mediação eficaz com a turma. Conclui-se, portanto, que a mediação é essencial para promover a afetividade, e os recursos para o agir docente são fundamentais para a mediação, facilitando a construção de vínculos.

Palavras-chave: linguística aplicada; estágio supervisionado; afetividade; recursos para o agir docente.

ABSTRACT

This research, supported by the investigative context of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009), is based on two questions: a) How can affectivity contribute to the teaching mediation process, in the regencies of Supervised Internships in Languages?; and b) How can resources for teaching action can help in building the relationship between trainees and students?. This research is based on the investigative context of Applied Linguistics (Moita Lopes, 2009) and aims, in general, to investigate affectivity in the mediation between trainees and students, in experience reports, in the Supervised Internships and, specifically, to analyze affectivity in trainees performance, from the use of collective tools, in the regency of Portuguese Language classes; and to investigate, in the performance of these teachers in initial training, the creation (or not) of affective bonds with students, through individual capabilities. For this, the theoretical basis is centered on contributions of Tardif (2012), Sant'ana (2016), Arantes (2002), Ribeiro (2010), Vygotsky (2000) and Bronckart and Machado (2004), in addition to other authors, when discussing Supervised Internship in initial training, the importance of affectivity in the mediation of teaching-learning and resources for teaching action. Based on these contributions, the qualitative-interpretative approach is adopted, of documentary and exploratory type, using, as a corpus of analysis, experience reports produced by interns from Letras-Português/FALLA/UEPB/Campus I. The results of this study reveal that: in the interns' individual speech, they used collective tools in an appropriate way, which contributed to the construction of affective relationships between these undergraduates and the students; in the collective speech, these teachers in training, given their little experience in numerous classrooms, had difficulties to manage their individual capacities, not establishing an effective mediation with the class. It is concluded, therefore, that mediation is essential to promote affectivity, and resources for teaching are fundamental for mediation, facilitating the construction of bonds.

Keywords: applied linguistics; supervised internship; affection; teaching resources.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	10
2 FORMAÇÃO INICIAL, AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO E RECURSOS PARA O AGIR.....	12
2.1 Formação inicial: saberes docentes, identidade profissional e estágio supervisionado.....	12
2.2 Afetividade na mediação: uma prática facilitadora no ensino-aprendizagem.....	14
2.3 Trabalho e agir docentes: a contribuição da Semântica do Agir.....	17
3 PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....	20
4 AFETIVIDADE NOS RECURSOS PARA O AGIR DAS ESTAGIÁRIAS.....	23
4.1 Ferramentas coletivas, no dizer individual.....	23
4.2 Capacidades individuais, no dizer coletivo.....	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	38

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O início da prática docente representa um grande desafio para o professor, sobretudo, para aquele que ainda não tem experiência em sala de aula e está em processo de formação inicial. Por isso, inseri-lo no campo profissional, por meio do Estágio Supervisionado, pode contribuir de diversas maneiras para o desenvolvimento de sua identidade docente (Nascimento e Suassuna, 2020; Sant'ana, 2016). No âmbito da Linguística Aplicada, existem diversas situações pertinentes a serem estudadas sobre esse contexto de investigação, a exemplo de Kleiman (2013), que sugere ouvir a voz desses sujeitos (professores em formação inicial), imersos em sala de aula.

Com base nessa perspectiva, neste estudo, acredita-se que a implementação de um ensino dialógico (Freire, 2005), com foco na mediação do professor (Vygotsky, 2000), pode resultar em melhorias na aprendizagem. Além disso, tomando por base a Linguística Aplicada, também foram utilizados alguns pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sobretudo nas categorias de análise de texto, situadas na Semântica do Agir (Bronckart & Machado, 2004).

No que se refere ao âmbito educacional, observa-se que existe uma supervalorização dos aspectos cognitivos em detrimento dos aspectos emocionais. No entanto, para Arantes (2002), a evolução da afetividade depende das construções realizadas no plano da inteligência, assim como a evolução da inteligência depende de construções afetivas, por isso, entender o processo cognitivo atrelado ao processo emocional é indispensável. A relação entre professor e aluno requer vínculos afetivos que potencializam a discussão do conhecimento, oferecendo uma nova abordagem para a dinâmica da sala de aula, conforme observado por Ribeiro (2010).

A afetividade emergiu como um tema relevante durante o componente curricular do Estágio Supervisionado, quando foi possível perceber a importância de incluir o aluno da educação básica no processo de aprendizagem. Observando o comportamento da turma com a professora titular e a hierarquização acentuada presente na sala de aula, foi constatado, ao longo da regência, ganhos obtidos entre estagiárias e alunos, ao criar uma relação mais próxima entre eles.

Nesse contexto, a temática da afetividade é observada nos relatos de experiência, escritos por por estagiárias¹, durante o Estágio Supervisionado em Linguagens, no semestre de 2023.2, no

¹ O termo está no feminino porque, coincidentemente, foram selecionados textos escritos apenas por estagiárias, mulheres. É importante ressaltar que não foi uma escolha intencional, mas sim, uma seleção aleatória dos dados coletados.

curso de Letras-Português/UEPB/Campus I/FALLA² em Campina Grande–PB . Durante a coleta desses dados, ficou evidente como as relações afetivas são formadas a partir da mediação entre essas professoras em formação e alunos da escola campo. Nesse cenário, surgem os seguintes questionamentos que norteiam a presente pesquisa:

- a) De que maneira a afetividade pode contribuir no processo de mediação do ensino, nas regências dos Estágios Supervisionados em Linguagens? e
- b) Como os recursos para o agir docente podem auxiliar na construção da relação entre estagiários e alunos?

Para responder a tais questionamentos, foi elencado como objetivo geral:

- Investigar o papel da afetividade na mediação estagiárias e alunos, em relatos de experiência, nos Estágios Supervisionados.

Quanto aos objetivos específicos:

- Analisar a afetividade no agir das estagiárias, a partir do uso da ferramentas coletivas, na regência das aulas de Língua Portuguesa; e
- Investigar a criação de vínculos afetivos na mediação com os estudantes, no agir dessas docentes em formação inicial, através das capacidades individuais.

Para responder a esses objetivos de pesquisa, este estudo está organizado da seguinte forma:

- a) um capítulo de fundamentação teórica, voltado à relevância do Estágio na formação da identidade docente; à afetividade, à mediação e à importância de ambas para a aprendizagem; e ao trabalho e ao agir docentes;
- b) um capítulo de aparatos metodológicos, que descreve tipo, contexto, instrumento e colaboradoras da pesquisa;
- c) um capítulo referente à análise do *corpus*, iniciando com as ferramentas coletivas, no dizer individual das estagiárias; e outro tópico voltado às capacidades individuais relatadas pelas estagiárias, através de uma reflexão coletiva;
- d) um capítulo com as considerações finais seguido de referências.

² Faculdade de Linguística, Letras e Artes (FALLA).

2 FORMAÇÃO INICIAL, AFETIVIDADE NA MEDIAÇÃO E RECURSOS PARA O AGIR

Com intuito de responder às perguntas que norteiam esse estudo, o capítulo teórico está voltado à formação inicial da identidade professoral através do estágio (Tardif, 2012; Nascimento e Suassuna, 2020; Marcelo, 2010); à importância da afetividade e mediação no ensino (Arantes, 2002; Vygotsky, 2000; Brito, 2019); e ao trabalho e agir docentes, através dos recursos para o agir, que serão priorizados na análise deste trabalho (Bronckart & Machado, 2004; Sant'ana, 2016).

2.1 Formação inicial: saberes docentes, identidade profissional e estágio supervisionado

Na graduação, ao longo dos componentes curriculares, o licenciando vai internalizando conhecimentos que presume serem suficientes para utilizar na escola. Porém, ao experienciar ministrar aulas na educação básica, percebe que os conhecimentos empíricos, herdados desde sua infância, em diversas áreas, também o ajudarão em sua atividade profissional. De acordo com Marcelo (1998, p. 56), "os professores em formação possuem crenças e imagens anteriores que os acompanham ao longo de sua formação".

Corroborando com essa ideia, Tardif (2012) ressalta que os conhecimentos e habilidades essenciais para a prática docente são múltiplos, originários de diferentes fontes e sujeitos a mudanças ao longo da carreira. Esses conhecimentos não são adquiridos apenas no meio acadêmico, e sim, podem ser gerados também pelas raízes familiares, pela experiência pessoal como estudante, pela prática profissional com o tempo, pelas atividades diárias e pela aprendizagem contínua. Assim, conhecimentos, comportamentos, atitudes e valores do professor iniciante passam por revisões, reinterpretações e reformulações ao longo dos anos, à medida que adquire experiência e maturidade profissional.

Dada essa multiplicidade de conhecimentos, o autor destaca quatro tipos fundamentais de saberes na atividade docente: os da *formação profissional*, os *disciplinares*, os *curriculares* e os *experenciais*. Esses saberes, interligados, sustentam a prática diária do professor para sua atuação em sala de aula, uma vez que: os da *formação profissional* são adquiridos durante a formação inicial ou continuada; enquanto que os *disciplinares* são os advindos de diferentes áreas do conhecimento, como os ensinados nas escolas e nas universidades; já os *curriculares* são relacionados à estrutura e à organização do currículo escolar, que orientam o processo de ensino e

aprendizagem nas escolas, como os projeto políticos da escola ou do curso; e os *experenciais* são derivados da prática e das interações no ambiente profissional. Todos eles se entrelaçam e fornecem uma base para a atividade do professor.

No que se refere aos *saberes curriculares*, em especial, Pimenta e Lima (2004, p, 61) ressaltam que a inserção do aluno de licenciatura na prática docente, por meio do Estágio, desempenha um papel central na formação de professores, tendo em vista que o Estágio Curricular “possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício docente”. Por isso, nesse período, o licenciando tem oportunidade de correlacionar a prática aos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de sua vida e de sua formação acadêmica, contribuindo para a construção de sua identidade profissional.

Assim como os saberes, como listados por Tardif (2012), ocorrem antes e durante a formação acadêmica, Marcelo (2010) também defende que a identidade docente decorre anterior à experiência, é pré-estabelecida ao longo da vida, vem desde a escola, passando pela academia até chegar na atuação profissional. Diante disso, Marcelo (2010, p. 18) destaca:

A construção da identidade profissional se inicia durante o período de estudante nas escolas, mas se consolida logo na formação inicial e se prolonga durante todo o seu exercício profissional. Essa identidade não surge automaticamente como resultado da titulação, ao contrário, é preciso construí-la e modelá-la. E isso requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente

Percebe-se, com isso, que a formação da identidade do professor é um processo contínuo e construído de forma coletiva e progressiva, cujo desenvolvimento é influenciado pelas experiências pessoais vivenciadas ao longo dos anos e das fases. No período do estágio, essa construção ocorre no momento em que o estagiário começa realizar sua prática docente, mas ele ainda não sabe ao certo como correlacionar os saberes disciplinares e curriculares adquiridos na graduação com o fato de ter que ministrar o conteúdo pré-estabelecido pelo docente da escola e planejar as aulas (e elaborar o material didático) com o professor supervisor da academia (Sant'ana, 2016).

Nesse instante, torna-se essencial ressaltar a importância do professor supervisor na condução do estagiário, na construção da identidade professoral, pois sua experiência contribui de forma mais ativa na formação identitária do licenciando. O supervisor, ao compartilhar seu conhecimento, não apenas oferece uma perspectiva diferente sobre práticas pedagógicas, mas

também incentiva o estagiário a refletir de maneira mais profunda sobre suas próprias ações, como destacam Nascimento e Suassuna (2020).

Assim como ocorre essa interação entre supervisor e estagiário, deve ocorrer também em sala de aula, na educação básica, uma mediação entre o estagiário e o aluno, visando uma melhoria no ensino e na aprendizagem, como é o foco desta pesquisa e como será abordado no tópico a seguir, tomando por base a afetividade.

2.2 Afetividade na mediação: uma prática facilitadora no ensino-aprendizagem

De uma maneira geral, a afetividade foi considerada como algo secundário em relação aos processos cognitivos (Arantes, 2002), o que contribui para uma visão social de que o pensamento está associado apenas a questões racionais, desconsiderando implicações emocionais. Entretanto, é fundamental compreender que a interação entre afetividade e cognição é intrínseca e essencial para o desenvolvimento do indivíduo. Sobre isso, Arantes (2002, p. 3) afirma que:

Longe de terem sido esquecidas, essas premissas da filosofia permanecem vivas até os dias atuais, muitas vezes traduzidas sob metáforas que ouvimos frequentemente na vida cotidiana: "não aja com o coração", "coloque a cabeça para funcionar", "seja mais racional". Nessa perspectiva, parece-nos que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos e emoções. Fica a impressão de que, em nome de uma resolução sensata, deve-se desprezar, controlar ou anular a dimensão afetiva.

No imaginário social, essa dicotomia ainda é algo recorrente, apesar de todos os estudos que comprovem o contrário. Nesse viés, a educação também é afetada por essa separação, pois anular a dimensão afetiva dentro de sala de aula é assumir uma abordagem de ensino ultrapassada, que visa estritamente à reprodução do conhecimento, sem preocupação com uma aprendizagem efetiva.

Arantes (2002), ao mencionar a discussão de Piaget (1896-1980), sobre os processos cognitivos, destaca dois processos essenciais, a assimilação e a acomodação, ambos vinculados a questões afetivas: na assimilação, o aspecto afetivo é o interesse em considerar o objeto ao seu esquema mental pré-estabelecido; já na acomodação, a afetividade está no interesse do indivíduo por um objeto novo, que ainda não está presente no seu esquema mental. “Nessa perspectiva, o papel da afetividade para Piaget é funcional na inteligência. Ela é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento”, salienta a autora (2002, p. 5).

Ainda de acordo com Arantes (2002), não existem estados afetivos sem elementos cognitivos, assim como não existem comportamentos puramente cognitivos. Dessa forma, como a afetividade e a aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, esse estudo defende que a melhoria na relação entre estagiário e aluno pode resultar em avanços no ensino, se considerar a afetividade como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem.

O psicólogo Vygotsky (2000) também utiliza uma abordagem unificadora entre cognição e afetividade, pois, segundo ele, as emoções participam ativamente do funcionamento mental. O autor abordou em sua teoria que o significado da *palavra* teria dois componentes, o “significado” no sentido literal (relacionado ao processo de desenvolvimento da palavra) e o “sentido”, o significado subjetivo que cada pessoa atribui a ela, individualmente.

Nesse contexto, Oliveira (1992) entende que o *sentido* revela a dimensão afetiva, pois está relacionado às experiências individuais. A habilidade de se envolver emocionalmente com um assunto facilita a absorção e a retenção de informações, estabelecendo assim uma base sólida para o processo de pensamento. Por exemplo, o meio em que o estudante está inserido e os sentimentos que o cercam desempenham um papel crucial na formação do seu pensamento. Nesse sentido, Oliveira (1992, p. 65) descreve que:

Quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma "energia", portanto como algo que impulsiona as ações. Vale dizer que existe algum interesse, algum móvel que motiva a ação. O desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: A afetividade é a mola propulsora das ações, e a razão está ao seu serviço.

A partir deste trecho, percebe-se que a afetividade deve ser entendida como um forte impulsionador da mediação, uma vez que é mais provável que a atenção seja dedicada a algo que desperte algum interesse emocional. A dimensão afetiva não se restringe apenas à construção de uma boa relação entre discentes e docentes, mas está vinculada ao olhar do professor para as necessidades de seu alunado.

Vários são os autores que corroboram a essa premissa. Para Freire (2005), uma boa relação entre professor e aluno é imprescindível para o processo de ensino e aprendizagem, pois a educação dialógica pode resultar em uma melhoria significativa no ambiente escolar, despertando maior interesse por parte dos alunos no objeto de estudo. Já Ribeiro (2010) problematiza o papel

atual do professor em sala de aula, mencionando que ele não somente trabalha como repasse de conhecimentos, mas atua junto ao estudante, construindo caminhos para a efetiva aprendizagem.

Libâneo (1994), por sua vez, discorre que o vínculo afetivo entre professor e aluno não anula a hierarquia presente na sala de aula, no entanto, por meio desse vínculo, é possível atingir níveis mais satisfatórios de aprendizagem, considerando que boas relações podem despertar maior interesse do alunado na disciplina ministrada. Por fim, Morales (1999) acrescenta a necessidade de manter o controle emocional em sala de aula, visto que nem os alunos devem ser tratados como objetos, nem o envolvimento entre eles e o professor deve ser excessivamente próximo, a ponto de perder de vista a função social de cada um.

Ademais, uma forma de construir o vínculo afetivo/emocional entre esses pares é a partir da *mediação*, cujo caráter pode oscilar entre positivo e negativo, dependendo das ferramentas e métodos empregados pelo docente ao interagir com sua turma. Usando a teoria de Vygotsky, Oliveira (2006) destaca que a relação do ser humano com o mundo não é direta, mas mediada, tanto através da relação interpessoal, quanto através dos elementos mediadores. Assim, segundo Fogaça (2010) tanto as pessoas quanto os objetos podem ser elementos mediadores.

Vygotsky (2000) defendia a existência de três tipos de mediação: Os *artefatos materiais* que podem ser ferramentas/instrumentos, (materiais ou simbólicos) e podem ser pensados e aplicados de maneira individual ou coletiva; Os *signos* são elementos simbólicos que fazem a mediação através do que Vygotsky chama de “internalização”, ou seja, os conteúdos mentais passam a substituir os objetos do mundo real (Oliveira, 2006); e o *outro* cujo a presença “ se encontra impregnada nas ferramentas que utiliza na mediação de seu aprendizado, sejam elas materiais ou simbólicas” (Fogaça, 2010 p. 48).

Apropriando-se dessas contribuições de Vygotsky (2000) e retomando o conceito de educação dialógica proposto por Freire (2005), observa-se que, ao deixar de ser mero transmissor de conhecimento para se tornar mediador, o professor, entendendo a necessidade do uso de ferramentas materiais e simbólicas e considerando as necessidades do aluno, abre espaço para o estabelecimento de vínculos afetivos, inclusive com o conteúdo da disciplina que está ministrando. Acerca disso, Brito (2019, p. 12) discorre que “tudo o que afeta o ser humano é expresso por meio dos sentimentos, das emoções e esses, por extensão, estão ligados à cognição, gerando estímulos que podem ou não favorecer o aprendizado.” Sendo assim, a mediação está

diretamente ligada ao sucesso na relação de interação do sujeito com o objeto, recaindo efeitos não só para o aluno, mas para o coletivo.

Compreende-se, portanto, que na mediação são estabelecidas relações afetivas que facilitam o processo de aprendizagem. À medida que o professor se percebe como mediador, ele compreende que o ensino vai além da mera transmissão de conteúdos, trata-se de um trabalho que demanda habilidades físicas e mentais que englobam o seu agir docente, como será discutido a seguir.

2.3 Trabalho e agir docentes: a contribuição da Semântica do Agir

Este estudo está centrado na linha de pesquisa da Linguística Aplicada, cujo objetivo é refletir sobre os problemas de uso da linguagem nos diferentes contextos da *práxis* humana, atravessando diversas áreas do conhecimento e exigindo mobilidade para entender as práticas dos sujeitos e sua realização por meio da língua (Moita Lopes, 2009). Sendo assim, os estudos sobre o trabalho docente estarão alinhados à análise da linguagem, realizada pela LA, visando compreender a relação do professor em formação inicial com sua prática de ensino. Com isso, cabe também destacar a valorização das “vozes do sul”, em que o autor enfatiza a importância de construir conhecimentos que contemplem as vozes de sujeitos sócio-históricos, que representem uma minoria, como é o caso das estagiárias.

Dentro dessa perspectiva, adotam-se as noções teóricas do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Bronckart, 2012), centradas no agir humano e no seu desenvolvimento, tendo a ação da linguagem a sua principal manifestação, materializada em textos. Para se desenvolver estudos no ISD, esse autor, a partir dos anos 2000, incorporou pressupostos da Semântica do Agir, em relação ao trabalho.

Quando se trata de discutir sobre o trabalho, é primordial citar a noção de Machado (2002) acerca de três dimensões, a saber: *o prescrito, o planejado e o realizado*.

- O *prescrito* está relacionado à prefiguração do agir, um modelo a ser cumprido pelo trabalhador, a exemplo dos manuais das instituições e da própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
- O *planejado* considera-se todas as possibilidades e impossibilidades institucionais e documentais que irão guiar sua prática, pois, através do que é prescrito inicialmente, o

professor irá planificar seu planejamento à realidade da sua sala de aula, produzindo por exemplo planos de aula, sequências ou módulos didáticos.

- E o *realizado* consiste no trabalho desenvolvido efetivamente em sala de aula, a ação em si do professor ao ministrar a aula, incluindo o que foi ou não realizado (Sant'ana, 2016).

Através dessas três dimensões, torna-se perceptível que o papel desempenhado pelo docente não está restrito à ministração de aulas e ao domínio de conteúdo, mas à execução de tarefas bem mais amplas. Nesse viés, Amigues (2004) salienta a distância que existe entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado, uma vez que, muitas vezes, há uma tensão no sujeito acerca daquilo que ele vai mobilizar para construir recursos necessários para o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa distância revela que não há um único método eficaz à influência de fatores externos ou coletivos em sala de aula, e sim, o importante é lembrar que cada universo de sala de aula é único e exige técnicas, habilidade e ferramentas diferentes. Nesse intervalo, algumas noções da Semântica do Agir são essenciais para esse trabalho, como a distinção entre *agir*, *atividade* e *ação*, conforme atesta Bronckart & Machado (2004): o *agir* está relacionado às diferentes ocorrências de intervenção de um homem no mundo; a *atividade* consiste nas interpretações desse agir, realizada por um diversos sujeitos, de maneira coletiva; e a *ação* está centrada nos aspectos individuais, sendo realizada por apenas um indivíduo. Atreladas a essas distinções, é importante evidenciar as diferenças entre os termos *actante*, *agente* e *ator*: *actante* é utilizado para qualquer pessoa que esteja envolvida no agir; *agente* participa de forma discreta da ação; e *ator* é o foco da ação, a fonte do que se diz, aquele a quem são atribuídas capacidades, motivos e intenções (Bronckart & Machado 2004).

Nesse sentido, Bronckart e Machado (2004) apresentam três planos no que diz respeito ao agir. Considerando os objetivos deste estudo, interessa-se diretamente pelo *plano dos recursos para o agir*, em que abrange:

- *ferramentas coletivas*, reportam-se aos os artefatos materiais físicos (Vygotsky, 2000), ou recursos externos nos termos de Machado (2007), ou seja, são os instrumentos concretos, usados como facilitadores na compreensão dos conteúdos das aulas, como dinâmicas, jogos, gêneros textuais, uso da lousa etc; e

- *capacidades individuais*, voltadas aos artefatos materiais simbólicos (Vygotsky, 2000), ou recursos internos nos moldes de Machado (2007), cujas as ações usadas em sala, os recursos mentais do professor contribuem para o andamento das aulas, como a linguagem, a entonação de voz, a postura.

É fundamental ressaltar que esses *recursos para o agir*, quando utilizados pelo professor em sala de aula, desempenham um papel crucial na construção de uma relação afetiva no ambiente de aprendizado, gerando vínculos entre os pares. Machado (2007) discorre que, para que o professor desenvolva de forma plena o seu trabalho e obtenha efeitos positivos para si mesmo, é necessário que ele utilize os recursos internos e externos citados.

Assim, o desenvolvimento do professor como mediador é facilitado pelo emprego de diversos recursos mediadores, os quais devem ser adaptados à realidade da turma, porém, para os professores em formação nem sempre esses instrumentos são fáceis de serem conduzidos, mesmo tendo sido bem planejados, daí a importância de explorar noções que envolvam a afetividade e a Semântica do Agir para analisar as ações do trabalho docente, como será apresentado no tópico de análise. Antes, porém, faz-se mister descrever o percurso em que os dados para essa pesquisa foram selecionados.

3 PERCURSOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O presente trabalho é resultado de um estudo com abordagem *qualitativo-interpretativa*, caracterizada por se tratar de “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo [...]” (Oliveira, 2007, p. 41). Além disso, essa pesquisa é do tipo *documental*, pois se detém à exploração de dados que ainda não receberam nenhum tipo de tratamento analítico (como é o caso dos relatos de experiência) e podem ser interpretados em uma primeira visão, como ressalta Prodanov e Freitas (2013).

No que se refere ao contexto da pesquisa, considera-se o Estágio Supervisionado obrigatório do curso Letras-Português/UEPB/*Campus* I como o local de coleta de informações. Conforme delineado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC),³ do ano de 2016, o período contempla 405 horas ao longo de três semestres letivos, distribuídas em 135 horas, para cada um dos três componentes de regência: um, voltado a Linguagens no Ensino Fundamental II, outro, a Linguagens no Ensino Médio e, outro, à Literatura no Ensino Médio.

De acordo com esse PPC (2016), todos os três estágios obrigatórios são projetados para integrar a teoria à prática em sala de aula, proporcionando aos licenciandos uma vivência na educação básica. Dado seu caráter supervisionado, os estágios incluem orientação/supervisão do professor da academia, elaboração de sequências e módulos didáticos previamente planejados para a turma à qual o estagiário está direcionado, ministração de aulas na escola-campo e elaboração de relatórios ou de relatos de experiência. Em relação à ministração das aulas, elas ocorreram na cidade de Campina Grande/PB, em escolas públicas, cada aula com duração de 45”, 2h/a por semana, distribuídas em 8 encontros semanais, num total de 16h/a de intervenção.

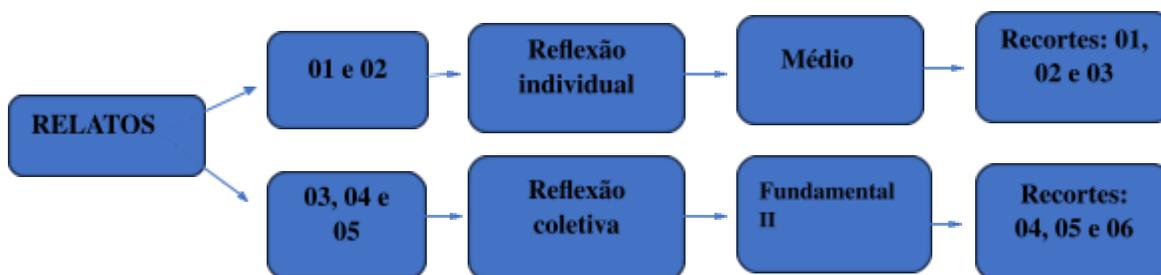
Para efeito deste estudo, foram selecionados, como instrumento de pesquisa, relatos de experiências, redigidos por estagiárias, ao compartilharem suas experiências e reflexões sobre a regência em sala de aula, no período da intervenção. Tal material, segundo Signorini (2006), é de extrema importância, pois os registros contidos nesses documentos possibilitam ao indivíduo, por meio da escrita, criar espaços de reflexão, repensando sobre sua postura e criando novas alternativas de atuação futura. Quando um docente em formação realiza uma reflexão, por meio do relato, é provável que ele desencadeie e potencialize ações mais produtivas no processo de

³ Link de acesso: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=49&rl=RelatorioPPC>.

formação docente, compartilhando sentimentos e angústias, fortalecendo-se enquanto profissional (Sant'ana, 2016).

Para essa pesquisa, foram coletados cinco relatos de experiência, de forma aleatória, produzidos nos estágios curriculares obrigatórios do curso de Letras-Português/UEPB/Campus I, no período de 2023.2, na área de Linguagens, tanto no Ensino Fundamental II quanto no Ensino Médio (incluindo como parte do corpus de análise o relato da própria pesquisadora, autora dessa pesquisa). Vale ressaltar, aqui, que os estágios ocorreram nesse período de forma simultânea, tendo em vista que as estagiárias são de períodos diferentes no curso. Para uma melhor visualização do *corpus*, observa-se a figura abaixo:

Figura 01: Descrição dos relatos de experiência selecionados



Fonte: Elaboração da própria autora

Os relatos de experiência, intitulados 01 e 02, foram produzidos durante o nível de regência no Ensino Médio e estão estruturalmente divididos em: introdução, descrição das atividades, reflexão sobre a prática (realizada individualmente por cada estagiário) e conclusão. Destas partes, interessam para análise desta pesquisa o tópico reflexivo, em que cada estagiário compartilha suas reflexões individuais sobre a regência das aulas ministradas. Quanto aos relatos nomeados de 03, 04 e 05 retratam experiências no nível de regência do Ensino Fundamental II e mantêm a mesma estrutura dos dois primeiros, a exceção da parte reflexiva, que neste caso é conduzida de forma coletiva, assim como os demais tópicos do texto⁴.

⁴ A divergência de reflexão, ora coletiva, ora individual, deve-se à ausência de uma norma pré-estabelecida para a produção dos relatos, ficando a critério de cada professor supervisor. A única exigência da instituição acadêmica é a produção de um texto técnico-reflexivo sobre a experiência. Nos estágios de intervenção, a regência pode ser individual, em duplas ou trios. Nos relatos deste estudo, a reflexão variou entre individual e coletiva, conforme a orientação do professor do estágio.

Os dados selecionados estão apresentados através de seis recortes: três, advindos de relatos de experiência no Ensino Médio e, três, do Ensino Fundamental II neles, cada estagiária fez, individualmente, sua reflexão sobre seu agir docente, apesar de a intervenção ter sido realizada em duplas. Por isso, na análise dos recortes 01, 02 e 03, as estagiárias serão mencionadas no singular, uma vez que cada uma contribuiu com sua reflexão individual dentro dos relatos coletivos. Um fator que merece ser registrado é que os recortes 01 e 02 foram retirados do mesmo relato de experiência, escrito por uma estagiária, daí o motivo de serem apenas dois relatos do Ensino Médio, totalizando três recortes.

Quanto aos relatos do Ensino Fundamental II, um deles foi elaborado por um trio de estagiárias e os outros dois por duas duplas de estagiárias. Nesses, como a reflexão ocorreu de forma coletiva, foram mencionadas as estagiárias no plural, tendo em vista a disposição estrutural do gênero.

De uma maneira geral, em 2023.2, as duas estagiárias (também chamadas de colaboradoras, na perspectiva de LA), que atuavam no Ensino Médio, estavam cursando o oitavo período do curso de Letras-Português. Uma delas, autora do relato 02, possuía experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁵, voltado à formação inicial e de profissionais do magistério, desenvolvendo experiências na educação básica, mas sem necessariamente ministrar aulas em sala de aula.

Já com relação às estagiárias que atuavam no Ensino Fundamental II, todas cursavam o 7º período do referido curso, enquanto que as autoras do relato 04 tinham experiência no Programa de Residência Pedagógica⁶, voltado ao aperfeiçoamento da formação inicial, com ministração de aulas em turmas da educação básica.

A fim de analisar como se deu a afetividade na mediação dessas estagiárias com os alunos, percebeu-se que os *recursos para o agir docente* seriam um grande contribuinte para esse fim, por se constituírem elementos mediadores no ensino, como abordado a seguir.

⁵ Para mais informações, acesse:
<https://uepb.edu.br/institucional/pro-reitorias/prograd/estagio-e-programas-academicos/pibid>

⁶ Para mais informações, acesse:
<https://uepb.edu.br/download/prograd-programa-residencia-pedagogica-selecao-de-bolsistas-residentes>

4 AFETIVIDADE NOS RECURSOS PARA O AGIR DAS ESTAGIÁRIAS

A análise foi norteada por duas macrocategorias, referentes aos *planos dos recursos para o agir*: a primeira abordou as ferramentas de uso coletivo (quadro branco, textos impressos, jogos) e a segunda se deteve às capacidades individuais (linguagem, a entonação de voz, a postura) adotadas em sala de aula, citadas pelas estagiárias, nos relatos de experiência coletados em 2023.2, no tópico referente à reflexão sobre a prática docente. Inicialmente, foi realizada a análise das ferramentas coletivas, tendo em vista que elas constituíram os primeiros recortes identificados nos dados.

4.1 Ferramentas coletivas, no dizer individual

Os recursos didáticos utilizados pelo professor, sejam eles, quadro, tirinhas, jogos, livro didático, dinâmicas, entre outros, podem estar diretamente ligados a uma boa progressão da aula, estimulando ou não a afetividade das estagiárias com os alunos, nomeados nesse estudo de ferramentas coletivas.

No primeiro recorte, retirado do relato de experiência 01, de uma estagiária que teve sua experiência em uma turma do Ensino Médio, é possível identificar o emprego de duas ferramentas coletivas: tirinhas e quadro branco, utilizadas por ela para abordar o conteúdo sobre vozes verbais, conforme visto a seguir:

Recorte 01

A introdução das **tirinhas** como elemento motivador desempenhou um papel crucial na contextualização do estudo das vozes verbais, incentivando a participação dos alunos por meio de perguntas reflexivas. A gestão eficiente do tempo para cada etapa desse conteúdo permitiu uma exploração adequada dos conceitos das vozes verbais. A utilização do **quadro** como suporte visual, além de reforçar o aprendizado, proporcionou uma abordagem multimodal. (Reflexão individual)

Apesar de ser uma turma de Ensino Médio (2º série), a escolha por utilizar “tirinhas” como recurso motivador para introduzir o conteúdo das vozes verbais revelou eficácia, destacando a importância de uma seleção criteriosa das ferramentas pedagógicas. É notável que,

embora as tirinhas sejam comumente associadas ao Ensino Fundamental, neste caso em específico, sua aplicação no Ensino Médio se mostrou positiva no exemplo citado, evidenciando que houve um critério na seleção das ferramentas para ministração da aula.

O emprego do “quadro” também é destacado como outra ferramenta essencial para esta aula em específico, pois “além de reforçar o aprendizado, proporcionou uma abordagem multimodal”, conforme evidenciado no trecho. É perceptível que o quadro ou a lousa, embora seja uma ferramenta amplamente utilizada devido à sua acessibilidade nas escolas públicas, muitas vezes pode não ser eficaz, tornando a aula monótona quando empregada de maneira única, sem conexão com outras ferramentas. No caso desta aula, o uso do quadro demonstrou-se produtivo, associado ao primeiro elemento motivador (tirinha). Tardif (2012) ressalta que os saberes experienciais surgem a partir da prática profissional e, nesse contexto, o emprego da lousa, mencionado como uma prática eficaz nesta aula, enriquece a experiência da estagiária, tendo em vista a possibilidade de adquirir novos saberes que nem sabia que tinha.

A estratégia, integrada ao elemento motivador de usar o quadro como recurso visual, contribui de maneira significativa para a dinâmica da aula, proporcionando uma experiência mais interativa para os alunos. Nesse caso, o vínculo afetivo se estabelece e se adapta a partir do momento em que o professor em formação inicial contempla a aplicação do conteúdo, de acordo com os interesses do aprendiz, como salienta Morales (1999).

Portanto, é possível inferir que, a partir dessa aula, a estagiária consegue estabelecer uma relação afetiva com a turma, considerando a disposição que teve para aproximar o aluno do objeto que estava sendo estudado. A mediação, pensada a partir de um planejamento prévio, tendo em vista que no contexto do estágio, o planejamento antecede à regência, levou a colaboradora a se colocar no lugar da turma, visando otimizar o aprendizado do grupo e concentrando-se no processo de ensino-aprendizagem. Considerando as dimensões de trabalho, descritas por Machado (2002), neste caso, parece que o trabalho planejado foi de fato realizado, já que a estagiária ressaltou o uso desses dois instrumentos de maneira adequada, revelada pelas expressões como “papel crucial” e “gestão eficiente”.

Em contrapartida, há momentos nos quais, apesar do planejamento, as aulas podem não acontecer conforme o esperado. Diante de algumas adversidades enfrentadas, no recorte a seguir, a gestão do tempo, diferentemente do exemplo anterior, foi retratado com um fator negativo, pela mesma estagiária, em face às ferramentas “redações e jogo”:

Recorte 02

Na aula, adotamos uma abordagem interativa e prática para explorar **redações** sobre o uso do celular em sala de aula. Ao dividir a turma em grupos e entregar sete recortes de redação, promovemos um **jogo** em que os alunos identificaram gênero, estrutura e argumentos. A participação ativa dos discentes foi notável, mostrando eficiência na identificação dos elementos propostos. Após esse **jogo inicial**, buscamos aprofundar a compreensão de cada parte da **estrutura da redação**, analisando a introdução, desenvolvimento, e a proposta de intervenção na conclusão. No entanto, enfrentamos desafios na administração do tempo, ao permitir que a discussão em grupos tomasse um tempo excessivo. Infelizmente, essa desorganização impactou nossa capacidade de **abordar as cinco competências do Enem**, um ponto importante que havíamos planejado ministrar. Refletindo sobre isto, em conjunto com a professora de estágio, identificamos que não seguimos a sequência didática com o devido foco, perdendo tempo em momentos menos essenciais e passando de forma vaga por conteúdos cruciais, como foi o caso de **coesão e coerência**, que abordamos de forma superficial, sem nos aprofundar. (Reflexão individual)

Nota-se que essa aula foi iniciada com um “jogo”, o que é bastante positivo para a interação com a turma, como a própria estagiária destaca no recorte. No entanto, a autora do relato menciona o desafio relacionado ao tempo, que não foi bem administrado, impactando na ministração do conteúdo, que estava sendo abordado, neste caso, a estrutura da ferramenta “redação”.

O trabalho planejado para essa aula se distanciou do trabalho realizado (Machado, 2002), o que é comum, tendo em vista fatores que podem interferir na ministração, como o envolvimento da turma com o jogo. Refletindo sobre o contexto do estágio, no qual a sequência didática é elaborada antecipadamente, é possível associar o que a estagiária nomeia de falta de organização desse encontro à inexperiência dela⁷ com a prática docente, pois, por não ter o hábito frequente de lidar com a gestão do tempo, admite ter enfrentado desafios.

É válido destacar o que a estagiária discorre sobre o jogo que introduziu a aula, especialmente quando ela enfatiza que a participação ativa dos alunos foi um aspecto positivo. Ao

⁷ Esta informação foi retirada do relato escrito pela estagiária.

selecionar um recurso de mediação, o professor deve considerar a realidade de sua turma e promover a interação entre os alunos e o tema que está sendo estudado, estabelecendo um vínculo afetivo, que facilita o processo de aprendizagem da turma, conforme mencionado pela estagiária, no Recorte 2.

Ainda neste exemplo, percebe-se que, ao utilizar um jogo como elemento motivador, a estagiária consegue estabelecer nos alunos uma relação mais próxima com o conteúdo, tendo em vista que, quando os alunos se sentem motivados, é mais fácil para eles *assimilar* o conteúdo, integrando-o ao que já conhecem, e *acomodar* novos conceitos, adaptando seus esquemas mentais para incluir novos conhecimentos (Arantes, 2002).

De acordo com Oliveira (1992), o instrumento físico/material amplia a capacidade de transformação da natureza. Dessa forma, o objetivo específico das ferramentas coletivas é facilitar o contato do aluno com o objeto de estudo que está sendo abordado. Dito isto, é imprescindível citar que a mediação através destas ferramentas é um elemento importante para formação de vínculos afetivos entre o professor estagiário e o aluno, haja vista que, ao observar as necessidades do alunado, o docente assume o papel de mediador, abrindo espaço para que o aluno deixe de ser apenas um *agente*, um mero personagem na ação, e se torne *ator*, o protagonista, no processo de aprendizagem.

Porém, nesse recorte, algo precisa ser refletido sobre a configuração desse encontro ministrado: 2h/a, mesmo sendo geminadas, perfazendo um total de 1h30, seria possível realizar todas as atividades propostas (aplicar um jogo como elemento motivador, seguido por uma discussão coletiva, explorar as cinco competências da redação do ENEM e ainda abordar a coesão e a coerência), como relatado? Isso seria possível?! Sob esse aspecto, é necessário inferir que o excesso de atividades listadas, abordadas em 2h/a, interferiu negativamente no desenvolvimento da aula como um todo.

Observa-se que a estagiária relata ter discutido em conjunto com a supervisora sobre os problemas ocorridos na aula, ressaltando a importância da supervisão, como apontam Nascimento e Suassuna (2020). Entretanto, mesmo em se tratando do mesmo relato do Recorte 01, percebe-se que para esse encontro, a supervisão não foi eficaz, dado o excesso de planificação estabelecido para essa aula. Nesse momento, cabe outra reflexão: não basta apenas ter um professor supervisor para acompanhar as aulas, mas se essa orientação não for adequada ao perfil da turma ou do conteúdo, a aula fica comprometida como um todo. Para os estagiários, fica difícil limitar a

quantidade de informações que devam ser abordadas em um encontro com duas aulas, dada a inexperiência para esse tipo de ação, mas permitir que as cinco competências sejam abordadas em 2h/a (mesmo que fosse uma revisão), nitidamente se percebe que é inviável. Não se pretende, com isso, culpabilizar o supervisor pela dificuldade da regência das aulas ministradas pelos estagiários, mas precisa-se fazer essa ressalva quanto ao papel do professor universitário na planificação das aulas.

Dando continuidade à análise dos dados, no recorte a seguir, uma outra estagiária, ao refletir sobre a sua experiência também no Ensino Médio, mas em outra turma, supervisionada por outro docente acadêmico, menciona diferentes ferramentas didáticas utilizadas em suas aulas, como imagens, notícias e música.

Recorte 03

Por isso, trabalhamos enquanto temática, “**O genocídio da juventude negra**”, a partir da análise semiótica de **imagens** de crianças negras assassinadas em invasões policiais, mais a análise de **notícias** de chacinas em favelas e da letra de uma **música**. A discussão não apenas foi proveitosa, como causou um impacto nos alunos, o que foi possível de ser observado no choque e nas condolências prestadas às crianças assassinadas. Esse processo contribuiu para a construção da minha identidade como professora, a qual considero que a educação e a consciência crítica sobre a realidade social estão imbricadas. (Reflexão individual)

É inegável que tanto as ferramentas coletivas (imagens, notícias e letra de música) selecionadas, quanto a temática escolhida para essa aula “O genocídio da juventude negra” são notáveis no registro da estagiária. Ao abordar temas sociais com alunos do Ensino Médio, a relevância é muito significativa, levando em conta a educação libertária, à medida que é dada ao aluno a possibilidade de ter voz e a pensar criticamente sobre tais problemáticas (Freire, 2005). Diante do que foi lido no trecho, a aula foi conduzida a um diálogo, que estimulou o alunado a demonstrar sua opinião e suas experiências sobre a temática, despertando o senso crítico dos discentes.

Fica evidente que a mediação utilizada nesta aula construiu impactos positivos, tanto na turma quanto na estagiária. No momento em que ela declara que “Esse processo contribuiu para a construção da minha identidade como professora[...]”, evidencia-se a importância do estágio

supervisionado na licenciatura, que não serve apenas como um momento de intervenção, mas um período em que se fortalecem saberes que serão aplicados após a formação, na vida profissional.

Quando a estagiária destaca que “a educação e a consciência crítica sobre a realidade social estão imbricadas”, percebe-se que ela se propõe a ajudar o aluno a construir um conhecimento crítico acerca de temáticas sociais e isso está diretamente ligado à preocupação em estabelecer um vínculo afetivo através da mediação, enriquecendo a experiência de aprendizado.

Estabelecer essa relação mais próxima contribui tanto para um ambiente de aprendizado mais acolhedor quanto para o desenvolvimento pessoal de ambos. Segundo Vygotsky (2000), as relações na sala de aula se dão por meio da mediação, que estão vinculadas diretamente às dimensões afetivas e emocionais. Mediante às ferramentas utilizadas, essa estagiária, como fez a anterior, no Recorte 01, também buscou colocar o aluno como *ator* do seu processo de ensino e aprendizagem.

Nesse recorte, a estagiária destaca ainda a relevância dessa aula na construção de sua identidade como futura professora, conforme destaca Sant’na (2016), ao correlacionar a discussão à educação e à consciência crítica da realidade social. É nessa prática que a estagiária começa a colocar em prática os saberes experienciais e curriculares em busca de saberes profissionais, como cita Tardif (2012).

É necessário destacar no Recorte 3 a importância de uma boa elaboração do trabalho planejado (Machado 2002), quanto à sequência didática, sobretudo na seleção das ferramentas para abordar a temática sugerida pela professora da escola, contribuindo para estabelecer a mediação estagiária e alunos. Observa-se como a sequência das ações e o envolvimento da turma com a discussão favoreceram a dinâmica de ensino-aprendizagem.

Ao tornar o conteúdo mais acessível e relevante para a realidade do aprendiz, o emprego de recursos como notícia, música, tirinhas e jogos revelou-se essencial para o desenvolvimento das aulas, promovendo a criação de um vínculo entre a estagiária e os alunos. É preciso registrar que alguns equívocos são comuns no início da carreira docente e o direcionamento do supervisor auxilia o indivíduo. Compartilhar as frustrações com alguém que já está inserido na prática professoral pode proporcionar não apenas conforto e orientação, mas também uma visão mais ampla a ser aplicada na sala de aula.

Dessa forma, quando o professor/estagiário se coloca mediador, os vínculos afetivos vão surgindo e as ferramentas coletivas vão sendo moldadas para um ensino mais efetivo. É válido

lembrar que nem todas as ferramentas que o professor irá utilizar na mediação serão materiais/coletivas, por isso, as capacidades individuais/subjetivas também serão objeto de investigação no próximo tópico.

4.2 Capacidades individuais, no dizer coletivo

Dentro do plano de recursos para o agir, as capacidades individuais também são cruciais para o desenvolvimento da mediação, uma vez que, mesmo selecionando boas ferramentas, o direcionamento da aula vai depender das subjetividades de cada professor/estagiário. É evidente que as aulas não seguem uma linearidade e é preciso estar sempre fazendo alterações, seja pelo calendário da escola, pelas turmas que são diferentes umas das outras, seja porque algo não deu certo no momento da intervenção.

Considerando que uma boa relação entre professor e aluno pode trazer bons retornos, as capacidades individuais (como conexão com os alunos, repensar a postura em sala) são relevantes, tendo em vista que serão determinantes para a mediação. Sendo assim, será apresentado o Recorte 4, em que um trio de estagiárias refletem sobre a experiência vivenciada em uma turma de Ensino Fundamental II, no que se refere à visão delas sobre uma interação mais próxima com a turma:

Recorte 04

A **conexão criada** com os estudantes foi um dos principais fatores que colaborou para que os encontros fossem mais didáticos. Os alunos foram receptivos com nossa chegada, mostrando interesse no que era dito e explicado, de modo que uma parcela significativa da turma participava das discussões, possibilitando, assim, uma **troca de ideias cativante**, e não permitindo que a aula se tornasse monótona. (Reflexão coletiva)

Neste recorte, é notório que as estagiárias possuem uma relação de proximidade com os alunos, como pode ser visto no momento em que elas reconhecem a importância de uma “conexão criada” com os estudantes. Nesse sentido, tal declaração corrobora Brito (2019), ao destacar que o vínculo emocional é crucial para estabelecer um equilíbrio dentro de sala de aula e, no plano das capacidades individuais, pode-se dar notoriedade à empatia que essas estagiárias transmitem, ao perceberem que a “troca de ideias cativante” foi um fator essencial para o

desenvolvimento da aula, facilitando a interação do aluno com o objeto de estudo, sem desconsiderar o seu conhecimento.

No Recorte 4 em questão, quando a estagiária destaca que "os alunos foram receptivos com a nossa chegada", de alguma forma, os alunos estabeleceram, desde o início, um vínculo afetivo com as estagiárias, o que facilitou a discussão e a "troca de ideias cativante" mencionada no trecho, isso fez com que a aula não se tornasse monótona, estimulando, assim, o diálogo entre os pares. Acerca disso, ressalta-se o olhar da estagiária em relação à aproximação do aluno com o objeto estudado, como é proposto por Arantes (2002), ao entender que os processos cognitivos são indissociáveis dos processos emocionais e, por isso mesmo, são indispensáveis. Os discentes, apesar de serem agentes na ação, foram colocados como co-colaborados na condução da aula, o que contribuiu para criar um ambiente dialógico, cujos conhecimentos do alunado foram valorizados (Freire, 2005).

Para dar continuidade à análise dos dados, no Recorte 5, é preciso retomar Vygotsky (2000), ao frisar que cada indivíduo atribui um "sentido" e um "significado" próprios a uma palavra, valorizando a sua subjetividade (Oliveira, 1992), mesmo que nem sempre essa subjetividade contribua para estabelecer um bom relacionamento em sala de aula. Nesse Recorte, uma dupla de estagiárias reflete sobre a experiência no Ensino Fundamental II, reconhecendo que a personalidade e forma de se posicionar diante da turma podem interferir na fluidez das aulas:

Recorte 5

Todavia, tivemos dificuldades em alguns pontos, e ao passar das aulas tivemos que **repensar nossa postura** [...] Em alguns momentos, nossa **entonação de voz** teve que ser repensada, tanto na **maneira de falar**, como também na **seriedade**, para que eles conseguissem nos ouvir, devido a quantidade de alunos ser grande e a turma gostar bastante de conversar. Como estávamos sendo observadas, e ainda sim, a turma não era oficialmente nossa, o sentimento de **insegurança** e receio de como lidar com esses impasses nos fez pensar em como lidar com a indisciplina da turma. (Reflexão coletiva)

No Recorte 5, diferentemente do 4, a atuação das estagiárias não demonstra uma criação de vínculos com os estudantes, pelo contrário, características pessoais (entonação de voz,

seriedade e maneira de falar) das professoras em formação acabou por criar um ambiente em que a turma se sentia à vontade para manter a indisciplina. As estagiárias mencionaram que tanto a entonação da voz, a maneira de falar, a seriedade, o fato de que a turma não era efetivamente delas e a indisciplina foram obstáculos listados .

Neste caso, a capacidade individual e subjetiva das professoras em formação ocasionou um distanciamento entre elas e os alunos, tornando difícil a interação em sala de aula, bem como o andamento do trabalho planejado. Nota-se no trecho que elas enfrentam dificuldades para lidar com a turma, tanto pela indisciplina quanto pela quantidade de alunos da sala, o que torna ainda mais evidente a necessidade de um posicionamento mais firme diante de alunos mais trabalhosos.

Quanto a isso, Libâneo (1994) lembra que os vínculos afetivos não se sobrepõem às normas, ou seja, não anulam a hierarquia presente em sala de aula. É evidente neste recorte que as características pessoais e a ausência da construção de uma boa relação com os alunos resultaram na manutenção da indisciplina, interferindo no andamento da aula. No entanto, as estagiárias entenderam essa situação e demonstraram o sentimento de insegurança para lidar com tal realidade. Logo, dada a falta de empatia em um cenário como esse, reforça-se a necessidade de construir vínculos afetivos.

Fica evidente, também, o quanto a contribuição dos alunos nas aulas é essencial para a condução do conteúdo para professores em formação inicial. Enquanto na experiência positiva, retratada no Recorte 04, os alunos demonstraram interesse e a aula fluiu positivamente, no Recorte 05, foi relatado por outras estagiárias, em outra turma, que discentes gostavam “de conversar”, fazendo com as professoras em formação se sentissem inseguras para lidar com a situação. Isso evidencia urgência nas mudanças no agir professoral e de aperfeiçoamento das capacidades individuais desse par que está em busca de sua identidade, considerando a necessidade de um posicionamento adequado diante dos obstáculos enfrentados no dia a dia do trabalho.

É válido destacar que as estagiárias, no Recorte 05, admitem a necessidade de repensar a postura para conseguir ministrar as aulas, o que demonstra que, embora se trate de aspectos pessoais e individuais de sua personalidade, elas compreendem a importância de realizar mudanças para aprimorar a sua atuação. Cabe salientar que essas graduandas têm experiência com a *práxis* docente, através do Projeto de Residência Pedagógica ⁸, contudo, nem toda turma é

⁸ Esta informação foi retirada do relato escrito pela dupla.

igual. Talvez, em outra realidade, o tom de voz não represente um obstáculo para a progressão da aula, no entanto, no caso descrito, em que os alunos se demonstraram desinteressados na aula, é necessário repensar sobre as capacidades pessoais e aplicar outras metodologias para lidar com a situação.

Conforme afirma Vygotsky (2000), a mediação é determinante para que o aluno tenha interesse ou não no que está sendo ensinado. Nesse viés, cabe lembrar o papel das ferramentas, que, sozinhas, sem a ação efetiva do professor, não são determinantes para o aprendizado. Dessa forma, mesmo que as ferramentas sejam bem selecionadas, se o professor não souber lidar com suas capacidades individuais e não souber usá-las de acordo com o desenvolvimento da aula, torna-se difícil criar um vínculo com a turma.

No recorte a seguir, é destacado um trecho em que outra dupla de estagiárias relata a experiência com o Ensino Fundamental II, destacando as capacidades individuais de mediação. Agora, o recorte evidencia uma falha na capacidade de intervir quando a aula não está produzindo aprendizagem.

Recorte 6

Diante desse cenário, percebemos que a **aprendizagem do conteúdo da aula foi prejudicada**. No primeiro momento, utilizamos um texto simples, intitulado de A bruxa e o lenhador, e, com muito esforço, conseguimos atrair os alunos para a discussão, que se pautava na substituição dos nomes repetidos pelos pronomes pessoais do caso reto. No entanto, no segundo momento, **devido a nossa metodologia** - uso de tabelas, frases soltas, termos complexos -, os alunos apresentaram dificuldade em compreender o assunto, parecendo até confusos. Enquanto estagiárias **nos preocupamos um pouco** com a situação inesperada, principalmente por não conseguirmos manter o controle da turma e a dispersão dos alunos. Logo, aguardamos a avaliação e a orientação da professora, em relação à aula em questão para **repensarmos sobre os deslizes** metodológicos citados e planejamos formas de suprir, posteriormente, os erros cometidos nessa aula. (Reflexão coletiva)

De acordo com esse trecho do relato, as estagiárias destacam que a metodologia escolhida para a aula não foi muito bem recepcionada pelos alunos e elas não conseguiram mediar o conhecimento da maneira desejada. É notório que, em contrapartida, não houve nenhuma solução imediata para as dificuldades apresentadas pelos alunos ou para o controle da dispersão da turma,

evidenciado principalmente quando elas destacam que “aguardamos a avaliação e orientação da professora” para lidar com a situação “inesperada”. Esse recorte destaca que as capacidades individuais são de extrema importância para uma mediação, levando em consideração a necessidade de adaptação das aulas, de acordo com os obstáculos que surgem. No entanto, é essencial destacar que o sucesso da mediação não depende apenas da figura do professor, mas também da participação ativa do aluno, sendo a disposição de ambos fundamental para o êxito do processo.

Nas dimensões do trabalho, descritas por Machado (2007), o trabalho planejado pode ser diferente do que é efetivamente realizado. Nesse contexto, o que foi realizado não saiu conforme o planejado, fazendo-se necessária a modificação da sequência para contemplar novamente o conteúdo desta aula. Fica explícito que o início da prática docente traz consigo desafios, nos quais o professor em formação vai aprimorando sua postura à medida que adquire saberes experienciais ao longo das vivências em sala de aula (Tardif, 2012). Compreender que a capacidade individual está integralmente ligada à mediação e, conseqüentemente, a um vínculo afetivo que pode ser criado com o alunado, é de extrema importância para abrir caminhos para o ensino.

No Recorte 6, pode-se observar, também, a importância da iniciação docente a partir do Estágio Supervisionado, quando as estagiárias destacam que iriam repensar sobre os deslizes metodológicos, com a orientação da supervisora. Nessa fala, fica ainda mais evidenciado que a supervisão no estágio revela-se como norteadora para o estagiário, pois ao aprender com os deslizes que são apontados nas orientações, o professor em formação pode refletir sobre suas ações aprimorando a sua prática, evitando cometer os mesmos erros em situações semelhantes a essa (Sant’ana, 2016).

De uma maneira geral, analisando os relatos de experiência, percebe-se que no âmbito das capacidades individuais, as estagiárias enfrentaram maiores dificuldades na condução das aulas, dada a inexperiência em lidar com situações adversas, divergindo de algumas práticas anteriores. Já na implementação de ferramentas físicas e coletivas, constata-se uma habilidade mais desenvolvida, com retorno positivo por parte da turma, quando tais estratégias são efetivas. Entretanto, quando confrontadas com situações que requerem adicionar suas habilidades individuais, nota-se uma maior dificuldade por parte das estagiárias em tomar decisões fora do plano previamente estabelecido e lidar com obstáculos que surgem no decorrer das aulas. No geral, é perceptível que a mediação fundamentada em ferramentas coletivas e capacidades

individuais pode resultar em boas relações e causar um impacto positivo no ensino e na construção de vínculos em sala de aula.

Portanto, os dados levantados demonstram que a criação de um vínculo afetivo durante o período de intervenção do estágio, apesar de não ser impossível, pode ser um desafio. Considerando que as capacidades são de origem individual, os sujeitos tendem a se comportar de maneiras diferentes diante das situações. E, por estarem no início de carreira, os graduandos ainda estão aprimorando suas habilidades para lidar com as situações do cotidiano escolar.

Fica perceptível que, no que tange às capacidades individuais das estagiárias, existe a necessidade de aprimoramento para se obter resultados mais satisfatórios. No entanto, quanto à escolha de ferramentas coletivas, obtém-se um retorno positivo, sendo relevante destacar a orientação do professor supervisor no planejamento e escolha dessas ferramentas. Em alguns casos, fica evidente que o sucesso da mediação não depende apenas do professor e dos recursos utilizados. No caso da turma atritada, o envolvimento foi bem mais difícil e não houve criação de vínculos. Isso evidencia que a receptividade dos alunos é primordial para o sucesso da mediação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos dados analisados constata-se que o trabalho docente é uma atividade variável, dependendo da situação e da metodologia aplicada em sala de aula. Nesse contexto, a afetividade é percebida através das ações das estagiárias, especialmente no uso de recursos para o agir, conforme os dados analisados.

O objetivo geral desta pesquisa, que foi investigar o papel da afetividade na mediação entre estagiárias e alunos, mostrou que, apesar de desafiador, foi possível construir vínculos afetivos nesse contexto. Percebeu-se que a afetividade na mediação teve considerável importância, visto os ganhos de uma mediação positiva tanto para as estagiárias quanto para os alunos.

No que se refere ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que consistiu em analisar a afetividade no agir das estagiárias durante as aulas de Língua Portuguesa utilizando ferramentas coletivas, ficou evidente que a mediação por meio dessas ferramentas foi determinante para os resultados de aprendizagem e para a construção de vínculos afetivos entre estagiárias e alunos. Nota-se que, quanto ao uso e à seleção das ferramentas coletivas, as estagiárias obtiveram êxito, haja vista a participação ativa dos alunos e o interesse no assunto abordado. No Recorte 02, por exemplo, apesar da má administração do tempo, não houve interferência quanto ao uso das ferramentas. Mesmo não conseguindo ministrar a aula conforme o trabalho planejado, houve um envolvimento muito positivo com os alunos, facilitando a aprendizagem.

É válido citar que o uso das ferramentas na mediação é um fator que envolve o alunado na construção de aprendizado, assim, surgem vínculos afetivos entre o docente em formação e o discente, facilitando a comunicação e abordagem do conteúdo ministrado. A partir dos Recortes 01, 02 e 03, podemos notar a importância das ferramentas didáticas, como jogos, quadros, tirinhas, imagens e músicas, pois fica evidenciado que elas aproximam os alunos e despertam seu interesse pelo conteúdo ensinado. Sendo assim, entende-se que houve a criação de vínculos a partir do uso de ferramentas coletivas, uma vez que os recortes mostram aspectos positivos em relação a todas as ferramentas utilizadas.

Considerando o segundo objetivo específico desta pesquisa, que foi investigar a criação de vínculos afetivos na mediação com os estudantes no agir das docentes em formação inicial, através das suas capacidades individuais, observa-se que, no contexto do *corpus* analisado, as

estagiárias revelaram menos vínculo afetivo com os alunos. No entanto, é importante ressaltar o impacto dessas capacidades individuais na mediação, pois são fundamentais para lidar com os desafios enfrentados na sala de aula e são elementos essenciais para estabelecer o controle na aula e, principalmente, exercer a mediação de forma positiva.

Os dados revelaram, também, a partir das capacidades individuais, a importância do estágio para iniciação à prática docente, tendo em vista que o olhar do professor supervisor direciona um caminho melhor para o aprimoramento das ações individuais. Além disso, a própria experiência das estagiárias fez com que elas refletissem sobre a forma como lidaram com as situações, como no caso do Recorte 05, em que reconheceram a necessidade de mudança em relação a aspectos pessoais de ambas.

No que se refere ao Recorte 04, fica evidente a afetividade entre as estagiárias e os alunos, mesmo com a diferença entre a turma retratada neste Recorte e a turma retratada no Recorte 05 (uma turma indisciplinada). A turma deste Recorte mostrou-se extremamente receptiva a todos os assuntos abordados pelas estagiárias. Isso revela que, dependendo da turma, as capacidades individuais devem ser moldadas, uma vez que cada aluno é único e cada turma é diferente, necessitando de abordagens distintas, de acordo com suas necessidades específicas. Ademais, fica claro que a criação dos vínculos dependerá tanto do professor e seus recursos para acessar os alunos quanto dos alunos, tendo em vista que, mesmo se o professor utilizar boas ferramentas, se a turma não se envolver com as ideias, a mediação não será positiva.

De uma maneira geral, nos seis recortes analisados, foi possível identificar que a mediação é um dos principais fatores para a construção de vínculos afetivos entre docente e discente, e tanto as ferramentas coletivas quanto às capacidades individuais são facilitadoras da mediação. Diante do contexto das capacidades, fica claro que o comportamento, tanto do estagiário, quanto do aprendiz, desencadeia a relação de proximidade entre os pares. Inversamente ocorreu nos casos em que a mediação não obteve sucesso, estabelecendo um distanciamento entre os envolvidos, provocando um impacto negativo na progressão da aula.

Entende-se, portanto, que a compreensão da afetividade desde o início da formação é crucial para melhorias significativas no ensino, pois os estagiários, ao se reconhecerem como mediadores e alicerçarem a sua identidade a partir das experiências, levarão consigo as práticas para a sala de aula futura. Logo, este estudo revela a importância de estabelecer relações afetivas não apenas entre estagiários e alunos, mas também entre professores e estudantes de modo geral,

tanto na academia quanto na educação básica. A partir da mediação, os indivíduos se sentem mais motivados, facilitando o processo de ensino-aprendizagem e a criação de vínculos.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino, In: MACHADO, A. R (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 35-53.
- ARANTES, V. A. Afetividade e Cognição: Rompendo a Dicotomia na educação. **Videtur**, n. 23, 2002.
- BRITO, M. de F. da S. **A relação afetiva entre professor e alunos, mediada pelos recursos do agir docente**. 2019. 27p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em Língua Portuguesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2019.
- BRONCKART, J, P. **Atividade de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução por Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.
- BRONCKART, J, P; & MACHADO, Anna Rachel. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional, In: MACHADO, A. R (org.) **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004, p. 131-163.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez, 1991, p.58.
- FOGAÇA, F. C. **Reuniões pedagógicas e autoconfrontação**: possíveis espaços de desenvolvimento profissional na escola pública. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, 2010.
- KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In.: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonia Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p.39-58. (Coleção Língua[gem], 55).
- LIBÂNEO, J. C. **Tendências Pedagógicas na prática escolar**, 11 ed.. São Paulo: Editora Vozes, 1994.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 77-97.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professor: primeiro olhar. In.: **Scripta**, v. 6, n. 11, p. 39-53, 2002.
- MARCELO, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte/MG, v.02, n.03, p.11-49, ago.\dez. 2010.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 09, p. 51-75, 1998.

LOPES, M. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MORALES, P. **A relação professor-aluno**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 1999, p. 45-58.

NASCIMENTO, G. J. da S.; SUASSUNA, L. Estágio supervisionado na licenciatura em letras: um espaço-tempo de construção da identidade docente do professor de língua portuguesa. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 208-228, jan./dez. 2020.

OLIVEIRA, D de P. R. de. **Planejamento Estratégico**: conceitos, metodologia e práticas, 23 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, M. K. **Aprendizado e Desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2006.

OLIVEIRA, M. K.. O problema da afetividade em Vygotsky. In Y. LA TAILLE, H. DANTAS & OLIVEIRA, M.K. (Orgs.), **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992, p. 75 - 84.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos, técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos)

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. In.: **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, p. 403-412, 2010.

SANT'ANA, T. f. A formação inicial do professor e os seus primeiros anos de atuação. **A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária → professora iniciante de língua portuguesa**. 2016. 189f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SIGNORINI, I. O gênero relato reflexivo produzido por professores da escola pública em formação continuada. In.: _____. (org.). **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006, p. 53-70.

TARDIF, M. **Saberes docente e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.