



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I - CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/INGLÊS**

**JACKELINE SILVA**

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA  
ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESTAGIÁRIOS A PARTIR DA TEORIA DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

JACKELINE SILVA

**O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA  
ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESTAGIÁRIOS A PARTIR DA TEORIA DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Departamento de Letras e  
Artes da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de graduada em Letras/Inglês.

**Área de concentração:** Linguística

**Orientador:** Prof. Ms. Telma Sueli Farias Ferreira.

**CAMPINA GRANDE  
2022**

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 Silva, Jackeline.

O trabalho do professor de inglês em formação inicial [manuscrito] : uma análise das atividades de estagiários a partir da teoria do interacionismo sociodiscursivo / Jackeline Silva. - 2022.

32 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Ma. Telma Sueli Farias Ferreira , Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Trabalho docente. 2. Formação docente. 3. Estágio supervisionado. 4. Sequência didática. I. Título

21. ed. CDD 371.12

JACKELINE SILVA

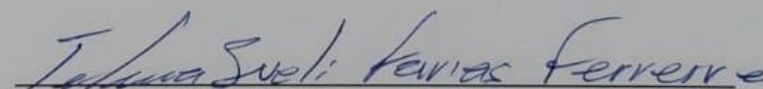
O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA  
ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESTAGIÁRIOS A PARTIR DA TEORIA DO  
INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO


Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Departamento de Letras e  
Artes da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à obtenção  
do título de graduada em Letras/Inglês.

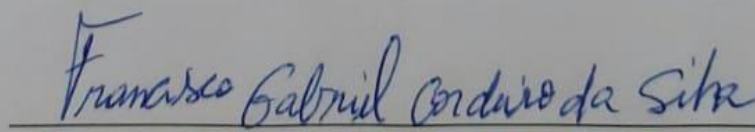
Área de concentração: Linguística

Aprovada em: 06/09/2022

**BANCA EXAMINADORA**

  
Prof. Me. Telma Sueli Farias Ferreira (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Ms. Celso José de Lima Júnior  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

  
Prof. Ms. Francisco Gabriel Cordeiro da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

NOTA: 8,5

À minha avó materna,  
**Doralice Alves da Silva** (*in memoriam*).

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>2 APORTE TEÓRICO.....</b>	<b>9</b>
<b>2.1 O Trabalho Docente na Perspectiva do ISD.....</b>	<b>9</b>
<b>2.2 Formação Docente Inicial e o Estágio Supervisionado.....</b>	<b>13</b>
<b>2.3 A Sequência Didática e o Professor em Formação Inicial.....</b>	<b>17</b>
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1 Natureza da pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>3.2 <i>Corpus</i> da Pesquisa e Justificativa.....</b>	<b>19</b>
<b>3.3 Categoria de Análise da Pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>20</b>
<b>4.1 Análise do TCC 1.....</b>	<b>22</b>
<b>4.2 Análise do TCC 2.....</b>	<b>25</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>29</b>

## O TRABALHO DO PROFESSOR DE INGLÊS EM FORMAÇÃO INICIAL: UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE ESTAGIÁRIOS A PARTIR DA TEORIA DO INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Jackeline Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Tendo em mente que ao realizar uma atividade de trabalho seja necessário considerar algumas regras e/ou normas, o professor, no cumprimento do seu fazer docente, também necessita se adequar ao que é posto, objetivando desenvolver a sua prática alinhada às diversas relações sociais que circundam o seu trabalho. Essa concepção de trabalho docente é um dos pontos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e se define por meio de cinco elementos constitutivos, que são eles: Mobilização do Ser Integral, Criação do Meio, Orientação de Projeto de Ensino, Interação com Diferentes Outros e Utilização de Instrumentos. Assim sendo, nosso objetivo geral é discutir o trabalho docente na formação docente inicial, especificamente no âmbito das experiências do Estágio Supervisionado por meio de Sequências Didáticas (SDs), a partir da perspectiva do ISD por meio de uma pesquisa qualitativa e revisão bibliográfica. Como objetivos específicos, tem-se: (i) revisitar aportes teóricos sobre o trabalho docente, a formação docente inicial e o Estágio Supervisionado e SD; e, (ii) investigar questões que permeiam a relação entre trabalho docente e a formação inicial no escopo do estágio por meio da análise de TCCs. Como suporte teórico, incluímos discussões de Machado, *et al.*, (2007), Machado *et al.*, (2011), Medrado e Pérez (2011) ao tratar de questões que envolvem o trabalho docente na perspectiva do ISD; Pimenta (1999), Corte e Lemke (2015), Pimenta e Lima (2004) e Baldo (2010), ao tratar da formação docente inicial e do Estágio Supervisionado; por fim, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005), Brocardo e Costa-Hübes (2008) e Cristóvão (2009) ao discorrer acerca da SD e do professor em formação inicial. Os resultados de nossa pesquisa apontam que na formação inicial docente, particularmente no âmbito do Estágio Supervisionado, é possível observar a realização do trabalho docente na perspectiva do ISD, uma vez que ao longo das atividades do componente curricular, o professor em formação inicial poder tomar ações – seja na produção ou aplicação de Sequências Didáticas – que possam indicar algum dos elementos constitutivos do trabalho do professor. Deste modo, observa-se a relevância de Estágios Supervisionados nas licenciaturas, pois estes permitem uma aproximação significativa do professor em formação inicial com o seu futuro ambiente de trabalho.

**Palavras-chave:** Trabalho do Professor. Formação Docente Inicial. Estágio Supervisionado. Sequência Didática.

### ABSTRACT

Taking into account that to accomplish a work activity it is necessary to consider some rules and/or norms, the teacher, in the fulfillment of his/her teaching, also needs to adapt to what it is put, aiming to develop his/her practice connected to the many social relations which surround his/her work. This conception of teaching work is one of the studying branches of the Sociodiscursive Interactionism (SI) and it is defined by five constitutive elements, which are: Integral Being Mobilization, Environment Creation, Teaching Project Guidance, Interaction with Different Others and Use of Instruments. Therefore, our general objective is to discuss the teaching work in initial teacher training, specifically in the context of the experiences of the

---

<sup>1</sup> Graduação em Letras Inglês pela Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: [jackelinesilva2111@gmail.com](mailto:jackelinesilva2111@gmail.com)

Supervised Internship through DSs, from the perspective of the SI through a qualitative research and literature review. The specific objectives are: (i) to recall upon theoretical contributions on teaching work, initial teacher training and Supervised Internship and DS; and (ii) investigate concerns that permeate the relationship between teaching work and initial training in the scope of the internship through the analysis of undergraduate theses. For the theoretical support, Machado *et al.*, (2007), Machado *et al.*, (2011), Medrado and Pérez. (2011), when dealing with concerns involving teaching work from the perspective of the SI; Pimenta (1999), Corte and Lemke (2015), Pimenta and Lima (2004) and Baldo (2010), when dealing with initial teacher training and Supervised Internship; and, finally, Dolz, Noverraz and Schneuwly (2005), Brocardo and Costa-Hübes (2008) and Cristóvão (2009) when discussing DS and the teacher in initial training. The results from this research project indicate that, in the initial teacher training, particularly in the scope of the Supervised Internship, it is possible to observe a teaching work development from the perspective of the SI, since throughout the activities from the subject, the teacher in initial training can take actions – whether in the production or application of Didactic Sequences – that may indicate some of the constitutive elements of the teacher's work. In this way, it is possible to observe the relevance of Supervised Internships in undergraduate courses, as they allow a significant approximation of the teacher in initial training with his/her future work environment.

**Keywords:** Teaching Work. Initial Teacher Training. Supervised Internship. Didactic Sequence.

## 1 INTRODUÇÃO

Sabemos que ao executar determinada atividade de trabalho, não estamos executando-a de forma despreziosa, pois as atividades de trabalho possuem objetivos e regras que foram construídas ao longo da história e que se transcorrem até os dias atuais.

Tratando-se do trabalho do professor, este, ao desenvolver o seu trabalho, necessita considerar um conjunto de normas, prescrições e orientações que foram elaboradas com o intuito de organizar como o conhecimento pode ser construído, destacando, desta forma, interactantes que integram esse trabalho, locais onde o “agir docente” acontece e instrumentos utilizados durante esse agir. Este agir docente é identificado como “as mais variadas intervenções do homem sobre o mundo” (FERREIRA, 2011, p. 34). Neste sentido, compreendendo que o trabalho do professor é executado com base num conjunto de regras e intervenções, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (MACHADO, *et al.*, 2007; 2011) nos traz uma compreensão aprofundada acerca do trabalho docente englobando os seus elementos constitutivos, como a Mobilização do Ser Integral, Criação do Meio, Orientação de Projeto de Ensino, Interação com Diferentes Outros e Utilização de Instrumentos.

Em termo de formação docente inicial nos cursos de licenciatura, é durante o estágio que os prováveis professores passam a conviver com a realidade das escolas, mais especificamente em relação ao ensino na sala de aula. Dito de outra forma, este componente curricular se caracteriza como sendo momento importante na formação docente inicial no qual os estagiários são capazes de desenvolver atividades como tomar nota acerca das orientações curriculares, produzir e aplicar Sequências Didáticas (SDs), relacionar conteúdos teóricos e compreender e refletir, através da própria vivência, o contexto do seu alunado e aspectos diversos que circundam o seu fazer docente. Diante do exposto, com o intuito de saber se há relação entre a definição de trabalho docente apresentada por Machado (2007; 2011), através do ISD, este trabalho busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: Quais elementos constitutivos do trabalho do professor podem ser visualizados nas atividades desenvolvidas



pelos estagiários por meio de Sequência Didática (SD) durante o período de Estágio Supervisionado no Curso de Letras/Inglês- Campus I?

A motivação para a escolha da investigação acerca desta inquietação partiu da curiosidade de investigar a literatura acerca das questões do trabalho do professor a partir da perspectiva do ISD e depois, de visualizar a possibilidade de identificação de elementos característicos do trabalho docente durante a formação inicial de professores, mais especificamente, no decorrer das experiências vivenciadas pelos graduandos durante as atividades de estágio permeadas pela produção e aplicação de SDs.

Assim sendo, nosso objetivo geral é discutir o trabalho docente na formação inicial, especificamente no âmbito das experiências do Estágio Supervisionado por meio de SDs, a partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo por meio de uma revisão bibliográfica. Sendo assim, nossos objetivos específicos são:

- i. revisitar aportes teóricos sobre o trabalho docente, a formação docente inicial e o Estágio Supervisionado e SD;
- ii. investigar questões que permeiam a relação entre trabalho docente e a formação inicial no escopo do estágio por meio da análise de TCCs.

Em termos de metodologia, a nossa pesquisa é qualitativa e bibliográfica, tendo como *corpus* para análise dois TCCs que trazem experiências com SDs no período de Estágio Supervisionado e que foram coletados na biblioteca online da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Como categoria de análise, selecionamos cinco elementos constitutivos do trabalho do professor na perspectiva do ISD, que são: a) mobilização do ser integral, b) criação do meio, c) orientação por um projeto de ensino, d) interação com diferentes outros e e) uso de instrumentos.

Como suporte teórico, nos apoiamos nos estudos de Machado, *et al.*, (2007), Machado *et al.*, (2011), Medrado e Pérez (2011), ao tratar de questões que envolvem o trabalho docente na perspectiva do ISD; contamos também com as contribuições de Pimenta (1999), Corte e Lemke (2015), Pimenta e Lima (2004) e Baldo (2010), ao propormos tratar da formação docente inicial e do Estágio Supervisionado; por fim, fazemos uso das discussões de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005), Brocardo e Costa-Hübes (2008) e Cristóvão (2009) ao discorrer acerca da SD e do professor em formação inicial.

Nosso trabalho encontra-se dividido em quatro partes, são elas: introdução, que está sendo apresentada; o aporte teórico; percurso metodológico; resultados e discussões permeados pela análise dos dados, e, por fim, considerações finais e referências.

## **2 APORTE TEÓRICO**

A seguir, discorreremos sobre (i) o trabalho docente na perspectiva do ISD amparado nas contribuições de Machado *et al.*, (2007) Machado *et al.*, (2011), Medrado e Pérez (2011); (ii) formação docente inicial e Estágio Supervisionado com base em Pimenta (1999) Corte e Lemke (2015), Pimenta e Lima (2004) e Baldo (2010); e, por fim, (iii) sequência didática e o professor em formação inicial trazendo os estudos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2005), Brocardo e Costa-Hübes (2008) e Cristóvão (2009).

### **2.1 O Trabalho Docente na Perspectiva do ISD**

Antes de discorrer sobre o trabalho docente de fato, se faz necessário trazer definições de *Trabalho* para, assim, compreender que o agir docente está além das designações que serão apresentadas. Em outras palavras, as descrições a seguir acerca do trabalho docente não

parecem retratar com exatidão esse agir do professor, logo, se apresentam como sendo insuficientes.

Há anos, as “Ciências Humanas” e “Ciências do Trabalho” vêm enfrentando grandes obstáculos na construção de uma definição de “trabalho” que descreva todas as partes que compõem a “diversidade e a pluralidade das formas atuais de trabalho” (MACHADO, 2007, 80). Ao realizar pesquisas acerca do referido termo em dois dicionários de línguas distintas – português e francês – Machado (2007) observou que as definições nos dois dicionários eram correspondentes e identificou que as definições em português eram focadas em quatro particularidades do trabalho. Algumas definições encontravam-se mais concentradas na execução do trabalho que objetiva alcançar algo; outras no resultado do trabalho que se caracteriza como sendo o produto da atividade trabalho; outras nos modos de execução e condições de trabalho que seria a forma como os trabalhadores se organizam para executar determinada atividade e, outras, por fim, focavam na conexão entre trabalho e salário, que seria o que é obtido (serviço ou dinheiro) após a execução do trabalho. A pesquisadora destacou que ao utilizar o termo “trabalho”, é importante estar ciente sobre o sentido que estamos dando e qual a intenção.

Ao analisar dois dicionários de Língua Portuguesa, pudemos identificar uma multiplicidade nos conceitos do termo “trabalho”. No Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, “trabalho” é descrito como (i) ato de trabalhar; (ii) qualquer ocupação manual ou intelectual; (iii) esmero, cuidado que se emprega na feitura de uma obra; (iv) obra feita ou que se faz o está para se fazer. No Dicionário de Questões Vernáculas, encontramos para “trabalho” a seguinte definição: “nem sempre significa ocupação, atividade, funcionamento”. Por fim, no dicionário online de Português, “trabalho” é descrito como “o emprego, o ofício ou a profissão de alguém”; “conjunto das atividades realizadas por alguém para alcançar um determinado fim ou propósito”; “os mecanismos mentais ou intelectuais utilizados na realização de algo”; e, “atenção empregada na realização ou fabricação de alguma coisa”. Assim como constatou Machado (2007) na análise de pesquisas aos dicionários de língua portuguesa e língua francesa, pudemos também notar que essas definições se assemelham e que algumas focam no trabalho como atividade, resultado, modos de execução e condições de trabalho e na conexão entre trabalho e salário e, que existe uma definição que não foca no trabalho como emprego (dicionário de questões vernáculas). Acredita-se, desta forma, que essa multiplicidade de conceitos contribui para a dificuldade em encontrar e/ou elaborar uma definição geral que englobe todas as maneiras de agir.

Em termos de historicidade sobre os significados do termo trabalho, durante muito tempo a palavra “trabalho” teve conotação negativa, especialmente durante o período no qual as tarefas econômicas de subsistência e de produção de bens materiais na Grécia e Roma eram direcionadas aos escravos (MACHADO, 2007). Durante o início do século XX, havia grande foco no Taylorismo, o qual propunha estabelecer minimamente as tarefas que deveriam ser executadas pelo trabalhador e, foi observado que isso não se concretizava na prática, pois desconsiderava o que o empregado tinha, de fato, conseguido desenvolver (*op. cit.*, 2007). Segundo a pesquisadora, foi a partir das contribuições dos economistas Smith, Say e Malthus, “trabalho” passou a ser concebido como uma atividade que produzisse alguma riqueza material e, caso não produzisse, não seria visto como trabalho, mas como serviço (*op. cit.*, 2007). Assim sendo, o verdadeiro trabalho é aquele que se caracteriza como sendo um criador social e constitutivo do homem, em outras palavras, o verdadeiro trabalho não mais focaliza no homem meramente como produtor de matéria-prima, mas no homem como produtor de conhecimentos. Engels e de Marx defenderam o trabalho como condição necessária do ser humano, pois através desta tinha-se o surgimento da expressão e realização de cada indivíduo

Como visto, o Taylorismo possuía foco no estabelecimento minucioso de tarefas que deveriam ser executadas pelo trabalhador e, contra essa adequação do trabalhador às condições

de trabalho, surgiu por volta dos anos 70, a Ergonomia Francesa, que centra seu foco nos estudos na vida laboral. De acordo com Machado (2007), a Ergonomia Francesa ganhou maior impulso ao desenvolver pesquisas que mostravam que as prescrições de tarefas para os trabalhadores eram irrealizáveis visto que havia um distanciamento entre a prescrição e a atividade real do trabalhador. Como objetivo, a Ergonomia Francesa trata a atividade de trabalho como “elemento central organizador e estruturante dos componentes da situação de trabalho”. (SOUZA e SILVA, 2004, p. 89).

O surgimento da abordagem ergonômica foi, indubitavelmente, um marco significativo, pois passou-se a ter uma dimensão de entendimento maior acerca da atividade de trabalho e conceitos que a circundam. Dentre as contribuições da Ergonomia, destacamos o trabalho prescrito e o trabalho realizado. Sobre o primeiro termo, se caracteriza como sendo as regras para realização das tarefas. Em relação ao segundo termo, se define, nas palavras de Machado *et al.*, (2011, p. 19) como sendo o "visível", aquele que foi de fato ocorrido. Outro destaque foi o surgimento da Clínica da Atividade, outra ciência do trabalho que, assim como a abordagem ergonômica, busca investigar como o agir humano, isto é, a atividade de trabalho, ajuda no desenvolvimento dos indivíduos (BUENO, 2007).

Focalizando na definição geral de trabalho, Clot (1999/2006), Amigues (2004), Bronckart (2004) e Saujat (2002), investigando a atividade de trabalho, definiu esta como (i) situada, já que o contexto intervém nessa atividade; (ii) prefigurada pelo próprio trabalhador, por o mesmo reconstruir as prescrições que lhe são oferecidas; (iii) mediada por instrumentos simbólicos, uma vez que ele, o trabalhador, se apropria dos aparatos feitos para ele para se utilizar na realidade na qual se encontra; (iv) interacional, pois envolve a interação com os aparatos materiais ou simbólicos, onde o trabalhador muda o meio, esses aparatos e a si próprio; (v) interpessoal, por haver o convívio com sujeitos diversos; (vi) transpessoal, sendo que as formas de exercer a atividade de trabalho foram construídas ao longo da história; (vii) conflituosa, considerando que o trabalhador precisa tomar várias decisões com o intuito de provocar mudanças no seu agir e, finalmente, (viii) fonte para aprendizagem de novos conhecimentos e habilidades acerca da própria aprendizagem, bem como da sua profissão, já que estará diante de várias situações que poderão pôr em desafio o seu agir (MACHADO, 2007).

Com base nesse entendimento acerca da atividade de trabalho e, partindo para esta atividade de trabalho na perspectiva docente, Machado (2007) identificou a atividade de trabalho do professor como um trabalho que está conectado a diversas relações. Neste sentido, por meio do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) podemos tomar importantes conhecimentos sobre pontos importantes que circundam o fazer do professor. O ISD parte da noção de que é na linguagem que os nossos saberes e capacidades são originados. Segundo Machado, (2011) o que difere o ISD de outros campos interacionistas sociais é que este se preocupa mais com a função da linguagem no desenvolvimento psíquico humano, pois a linguagem atua como mecanismo de negociações e acordos sobre as tarefas humanas, ou como as pesquisadoras denominam, instrumento de avaliação delas.

Na perspectiva do ISD, o trabalho do professor está relacionado ao pensamento de o professor já deter de saberes passados sobre o estabelecimento escolar e, com base nesses conhecimentos já existentes, o professor juntamente com a organização escolar os retoma e reorganiza com o intuito de não somente adaptar a situações, mas de preparar os alunos para as situações seguintes (SOUZA e SILVA, 2004). Compreendendo o foco do ISD acerca do trabalho do professor, Medrado e Pérez (2011, p. 27) pontuam que “analisar o trabalho a partir de uma perspectiva discursiva significa, sobretudo, compreender que a linguagem tem um papel fundador nas práticas sociais [...]”

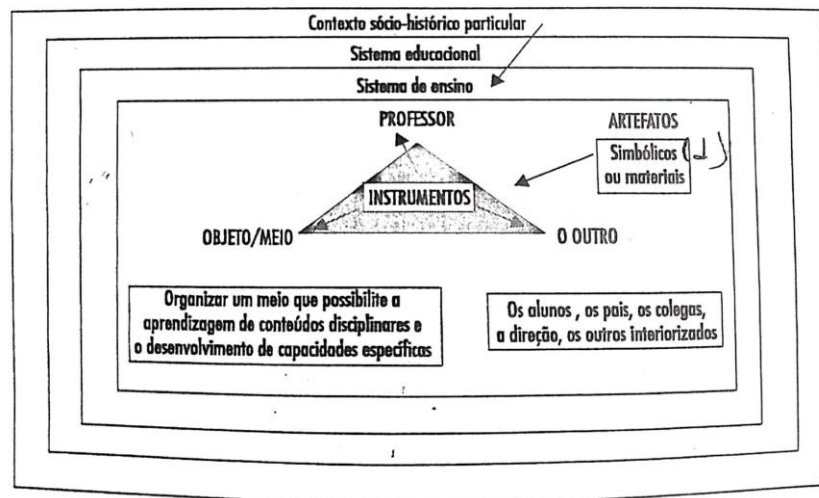
O trabalho do professor, de maneira geral, é visto como uma atividade em que tem um sujeito agindo sobre o meio, e, para agir sobre este meio ele faz uso de ferramentas que foram

construídas ao longo da história. Quando usa tais ferramentas, sejam elas materiais ou simbólicas, o sujeito se apropria delas sendo transformado por elas. Com base na definição de trabalho proposta anteriormente por Clot (1999/2006), Amigues (2004), Bronckart (2004) e Saujat (2002), Machado (2007, p. 93) reconfigura-a e indica que o trabalho docente objetiva:

[...] resumidamente, [consistir] em uma mobilização, pelo professor, de seu ser integral, em diferentes situações – de planejamento, de aula, de avaliação –, com o objetivo de criar um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos, orientando-se por um projeto de ensino que é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos obtidos do meio social e da interação com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.

O trabalho docente, na perspectiva da pesquisadora, está relacionado a uma interação com indivíduos, objetos e meio (ambiente) no qual o profissional docente se encontra. A partir do que será disponibilizado, o professor precisará tomar decisões no que concerne ao planejamento, avaliação e interação com o que lhe circunda. Partindo desse pensamento, Machado (2007) construiu o quadro abaixo ilustrando de forma ainda mais clara essa perspectiva:

**FIGURA 1: Esquemática do trabalho do professor na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**



Fonte: Adaptado de Machado, (2007, p. 92).

A definição de trabalho docente de Machado (2007) tem nos ajudado em diversas questões que circundam o agir do professor, pois podemos ter uma compreensão aprofundada acerca do ambiente em que esse professor está inserido, os indivíduos ali encontrados, as condições que estão sendo lhe oferecidas, e, sobretudo, esse professor; os seus interesses, motivações, os seus objetivos e as suas representações sobre a sua práxis docente.

A partir do exposto, nos parece que o trabalho do professor se caracteriza como complexo, uma vez que envolve todo um contexto e uma variedade de agentes na práxis docente. Além disso, o professor se depara com várias dificuldades que envolvem as prescrições, a aprendizagem dos alunos e a organização escolar (SOUZA e SILVA, 2004). Para que o professor realize de forma satisfatória o seu agir docente, é preciso que ele tenha acesso

às ferramentas para: (i) reconstruir de forma contínua as prescrições que lhe são oferecidas, com o intuito de adaptar para a situação na qual se encontra, com os alunos e objetivos pessoais; (ii) selecionar, continuar ou reorganizar o seu agir docente com base nas necessidades de cada circunstância; (iii) escolher recursos que se adequam a circunstância; (iv) ser referência do agir sócio historicamente construído por seu coletivo de trabalho e, por fim (v) descobrir soluções para resolução de problemas distintos. (MACHADO, 2007).

O trabalho docente investigado por Machado e colaboradores (2007), pode se fazer presente nas atividades de formação docente inicial, principalmente na disciplina de Estágio Supervisionado, uma vez que ao longo do cumprimento das atividades, os licenciandos conversam, discutem e investigam as esferas do ensino, que englobam o contexto sócio-histórico particular, os próprios sistemas de ensino e educação e quem é esse professor (ou, neste artigo, futuro professor/licenciando<sup>2</sup>) que está em interação com todas essas esferas. Além disso, em Estágio Supervisionado, poderá haver a presença da reorganização das prescrições que regem o ensino, a presença dos recursos que ajudam a realizar atividades da docência e da investigação de soluções para problemas que venham a surgir; que, juntos se efetivam o trabalho docente proposto por Machado e pesquisadores.

## 2.2 Formação Docente Inicial e o Estágio Supervisionado

Nos últimos anos tem se observado mudanças significativas na formação de professores. Diferentemente dos tempos passados, atualmente existe uma preocupação maior em formar profissionais que reflitam criticamente acerca da sua práxis docente, dos participantes<sup>3</sup> inseridos, e dos locais nos quais esse fazer docente manifesta; assim, dá-se maior destaque a prática docente, pois nela se localiza aspectos importantes, como “a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais [...] de uma didática inovadora [...]” (PIMENTA, 1999, p. 27). Nesse sentido, ao longo do processo de formação docente inicial, Corte e Lemke (2015) defendem que a licenciatura precisa propiciar ao futuro professor atividades que englobem reflexões acerca do contexto de atuação e formação do trabalho docente, e não somente atividades que possibilitem refletir sobre conhecimentos científicos.

Nessa mesma linha, Pimenta (1999) nos chama a atenção para o fato de existir a presença de atividades e conteúdos que não estão interligados com a realidade que o licenciando irá enfrentar em cursos de formação docente inicial. Observa-se, frequentemente, o enfoque na aquisição de técnicas e prescrições do fazer docente, esquecendo assim, da capacidade de investigar, construir e transformar saberes-fazer docentes a partir do cotidiano. A pesquisadora põe em destaque a necessidade de se pensar que a formação do professor ocorre por meio dos diversos saberes existentes. Na sua obra, ela define e discute 3 saberes da docência, que são: a experiência, o conhecimento, os saberes pedagógicos.

O primeiro saber da docência, a experiência, se configura como sendo a vivência que o futuro professor teve no passado, como aluno. Essa experiência possibilitou identificar, quais professores não tinham didática, mas tiveram impacto na sua formação enquanto indivíduo. Por outro lado, também se traduz como sendo os conhecimentos que os futuros professores detêm acerca do descrédito social e financeiro da profissão docente, dos desafios enfrentados pelos professores e dos estereótipos construídos ao longo do tempo a respeito da profissão. Com isso, a pesquisadora traz à tona o desafio que a formação docente inicial tem de direcionar o futuro

---

<sup>2</sup> Nesta pesquisa, para referir-se ao indivíduo que se encontra em formação docente inicial, iremos utilizar o termo futuro professor, quando tecer sobre o processo de formação docente inicial em si, e licenciando quando tecer sobre o estágio supervisionado.

<sup>3</sup> Os alunos, os outros professores, coordenadores, diretores e família. Em suma, todos os interactantes do ambiente escolar.

professor a adotar uma visão de docente, ao invés de uma ótica de aluno. Os saberes da experiência se expressam também como “aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanentemente de reflexão sobre a sua prática – mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores.” (Pimenta, 1999, p. 20).

Quanto ao segundo saber da docência, o conhecimento, sinteticamente, se relaciona com a ideia do conhecimento não ser apenas informação, mas a forma como o futuro professor organiza, analisa e contextualiza essa informação. Em outras palavras, pode-se ser visualizado como a maneira como o mesmo lida com os conhecimentos recebidos.

Em relação ao terceiro saber da docência, os saberes pedagógicos, estão relacionados ao entendimento de serem produzidos na prática, isto é, na ação, pois na prática docente se fazem presentes “[...] a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, enfrentamento de situações de ensino complexas [...]” (PIMENTA, 1999, p. 27). A pesquisadora cita que ao frequentar um curso de formação inicial, o futuro professor poderá adquirir saberes no que diz respeito à educação e à pedagogia, mas não no que tange aos saberes pedagógicos, pois, como já colocado, estes se estruturam na prática, através da realidade existente que o ajudará a refletir sobre o que se faz e, ao refletir sobre o que se faz, há a construção desses saberes.

A formação defendida por Pimenta (1999), com base em Nóvoa é a de ser “crítico-reflexiva”, no sentido de o futuro professor não ser visto, em sua totalidade, como um mero executor de regras, mas como um indivíduo que é dotado de pensamento autônomo, que possui a capacidade de refletir “na” ação, “sobre” a ação e sobre “a reflexão na ação”, o que é proposto por Schon. Para isso, a pesquisadora sugere três processos na formação docente. O primeiro, refere-se ao desenvolvimento profissional, que se associa à valorização acerca das práticas e vivências que o futuro professor desenvolve e compartilha. O segundo, o desenvolvimento pessoal, que está relacionado à ideia de que a formação perpassa por inúmeros saberes que estão em contínua (re)elaboração. Por fim, tem-se o desenvolvimento organizacional, que se concebe na atribuição da escola como sendo ambiente de trabalho e formação, ou seja, a escola como “redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial.” (*op. cit.*, p. 30).

Os três processos na formação docente podem ser observados durante o período de Estágio Supervisionado, uma vez que ao longo da execução das atividades têm-se o enfoque nas práticas e vivências que o licenciando constrói e compartilha, nos saberes deste estarem em constante aprimoração e na escola não somente espaço do agir humano, mas também local de formação, ambiente que propicia experiências que contribuem para o desenvolvimento profissional.

Na formação docente inicial, o momento de Estágio Supervisionado se revela como sendo de grande valia pois, conforme Furtoso (2009, *apud* Cristóvão e Gamero, 2013) indica, os futuros professores têm a oportunidade de compreender a escola como ambiente de conflito e, a partir da experiência mais próxima com a realidade escolar, poderá ocorrer o desprendimento de concepções pré-estabelecidas acerca desse contexto. Para além disso, o Estágio Supervisionado pode permitir que os professores colaboradores<sup>4</sup> repensem suas práticas pedagógicas e que os professores supervisores<sup>5</sup> vivenciem com mais frequência as práticas que se executam nos Estágios Supervisionados.

Nesse sentido, é através da inserção do licenciando no seu campo de atuação, que pode ocorrer uma compreensão e reflexão mais sólida a respeito do contexto no qual atuará. Portanto, salienta-se que, formar professores carece da promoção das práticas de investigação, reflexão e

---

<sup>4</sup> Refere-se aos professores-regentes das escolas nas quais futuros professores desenvolvem atividades de observação, planejamento e regência.

<sup>5</sup> Refere-se aos professores formadores que acompanham os futuros professores nas suas atividades de observação, planejamento e regência.

entendimento acerca destas no contexto escolar de ensino (CORTE e LEMKE 2015) e, o período de estágio supervisionado se apresenta como sendo uma oportunidade para que o futuro professor tome conhecimentos mais denso sobre esse contexto escolar.

Pimenta e Lima (2005), pesquisando e analisando as diferentes concepções de estágio, classificaram o momento de estágio supervisionado em quatro perspectivas, são elas:

- (i) *estágio como imitação;*
- (ii) *estágio como instrumentalização de técnicas;*
- (iii) *estágio como teoria indissociável da prática e;*
- (vii) *estágio como pesquisa.*

O estágio como imitação abarca a ideia de que a formação de professores se constitui a partir da observação e tentativa de reprodução do que foi identificado durante o período em que o licenciando assiste ao que está sendo executado. As autoras alegam que ao se compreender o estágio dessa forma, reduz-se a atividade docente a “um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados.” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 36). Ao observar e imitar essa “prática modelar”, pode ser perigoso, pois, como as autoras pontuam, o futuro professor faz a imitação sem refletir sobre o contexto escolar, o foco se resume sobretudo à sala de aula na qual se encontra.

O estágio como instrumentalização de técnicas, está relacionado ao pensamento de que ao dominar diferentes técnicas, habilidades e metodologias, seja possível solucionar questões do ensino e da carreira docente. Todavia, Pimenta e Lima (2004) advogam que isso não se efetiva, visto que o ensino e carreira docente detém uma complexidade com densidade maior, que não pode se resumir a operacionalização desse conhecimento de técnicas e métodos. Como exemplificação de instrumentalização de técnicas, as autoras indicam atividades de miniaulas e oficinas que focam na confecção de materiais didáticos.

O estágio como teoria indissociável da prática, está relacionado ao período de estágio supervisionado ser apresentado como sendo uma oportunidade para que o futuro professor adquira conhecimentos mais densos sobre o contexto escolar. O estágio é caracterizado, segundo as pesquisadoras, como sendo “teoria e prática”, uma vez que as teorias nos ajudam a compreender, analisar e questionar as práticas institucionais e ações dos futuros docentes. O papel das teorias em estágio supervisionado é “oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá a sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (*op. cit.*, p. 49). A partir dessa lógica, observa-se que, muitas vezes, o papel da teoria não se consolida na prática, pois são encaradas como prescrição, ao invés de ponto de análise e reflexão, conduzindo, assim, a uma reprodução exata do que se discutiu. Ao seguir à risca essas teorias e incrementá-las a sua prática docente, sem considerar público-alvo e contexto no qual está atuando, o futuro professor pode se ver em circunstâncias desconfortáveis, pois estará fazendo uso de algo que não coincide com a realidade na qual se encontra.

O estágio como pesquisa, a última proposta de tipos de estágio apresentada pelas autoras, tem-se o enfoque do estágio a ser concebido como pesquisa, pois ao longo do período de observação, planejamento de aulas e regência, o licenciado poderá estar em constante desenvolvimento a partir do que se observa, planeja e executa. E, diante disso, ele poderá analisar, problematizar, questionar e refletir sobre pontos que permeiam a carreira docente. Uma das maneiras de promover essa discussão acerca da experiência vivenciada pode ser através de relatórios de estágios, pois este se constitui como sendo uma ferramenta de sistematização do que foi experienciado. Corroborando essa ideia acerca da possibilidade de estágio como campo de pesquisa para o professor em formação inicial, Corte e Lemke (2015, p. 05) sinalizam que as atividades de estágio

[...] exigem coleta de dados, análise e discussões a partir do que foi observado, experimentado, analisado e concluído. Assim sendo, as teorias trabalhadas ao longo do curso, mas mais especificamente nas disciplinas de estágio, servirão de subsídios, não só para as práticas de estágio, mas, também para refletir a partir delas.

Partindo desse pressuposto, é possível pensar que conteúdos discutidos ao longo do curso juntamente com pontos da disciplina de estágio, possuem um papel significativo na compreensão, no agir e no refletir docente, pois acredita-se que é através dessa junção de temáticas, ideias e/ou pensamentos que o licenciando pode construir as suas reflexões acerca de suas crenças, saberes e ações, que fazem parte da docência. Para além disso, pode-se pensar que é através desse movimento de combinação de tópicos que o licenciando pratica o exercício à docência e começa a tecer possíveis comportamentos em situações comuns da carreira docente de Línguas Estrangeiras (doravante LE).

Em sua pesquisa sobre o exercício da docência de LE, Baldo (2010) observou, a partir de estudos acerca do lugar dos estágios na formação de profissionais de LE, algumas condições desvantajosas para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. São elas: carga horária cada vez inferior e turmas com diversidade e quantidade de alunos gigantesca. Ao observar tais condições, o licenciando poderá entrar em conflito, mas, como defendem Corte e Lemke (2015, p. 07), “(...) formar profissionais da educação exige o desenvolvimento de práticas de análises, de reflexão, e de compreensão do que seja verdadeiramente atuar no contexto escolar nos dias de hoje”.

O motivo de focalizar na formação crítica e reflexiva de professores, à luz das contribuições de Zeichner, é discutido por Pimenta (1999). Ela convida a pensar essa formação como uma estratégia de melhoramento na formação profissional docente, já que esta pode auxiliar com o enfrentamento às inseguranças, injustiças, a complexidade existente não somente no ambiente escolar – como as condições desvantajosas vistas acima –, mas também na sociedade. O valor dado ao trabalho do professor, ou neste caso, dos futuros professores, se traduz, na visão da pesquisadora, como sendo (...) sujeitos das transformações que se fazem necessárias na escola e na sociedade.” (*op. cit.*, p. 31).

A partir do exposto, por certo, o estágio se configura como uma etapa de grande importância para a formação docente inicial por propiciar não somente a re(construção) do indivíduo enquanto sujeito dotado de conhecimentos, habilidades, técnicas, valores e experiências, mas também a inserção desse indivíduo no seu provável local de atuação como um sujeito crítico-reflexivo e capaz de realizar pesquisa a partir da experiência de estágio. Baldo (2010, p.56) chama a atenção para um problema comum referente a política de estágio.

Segundo a autora, a falta de política de estágio nas escolas pode ser descrita como sendo “um reflexo dos problemas estruturais que fazem parte do cotidiano dessas [instituições] há bastante tempo”. Os problemas listados pela pesquisadora dizem respeito à sobrecarga dos professores colaboradores, que muitas vezes não têm como acolher o futuro professor. Esses se referem, para além disso, à necessidade de os professores colaboradores terem que adequar os seus princípios metodológicos ao que é possível usufruir na escola, isto é, os instrumentos. Finalmente, relaciona-se a adequar os seus princípios metodológicos ao tempo disponível para executar a aula. Com isso, muitas vezes, escolas tendem a não se prontificar para os desenvolvimentos das atividades de campo.

E, analisando a oferta de Estágio Supervisionado, com base na visão de Baldo (2010, p. 57), é imprescindível mencionar que quando o futuro professor é impedido de vivenciar a referida experiência, supõe que esse sujeito possa ser um “profissional menos qualificado em termos didático-pedagógicos”, visto que não viu e não sentiu o que estudou-se ao longo da licenciatura.



### 2.3 A Sequência Didática e o Professor em Formação Inicial

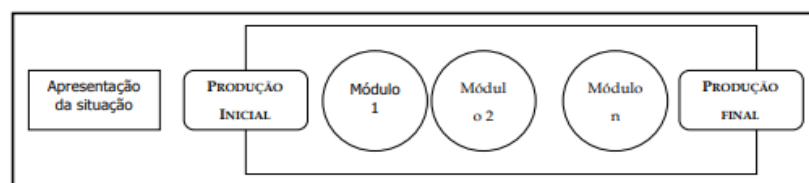
Nos dias atuais, observa-se o uso frequente de materiais didáticos como guias e facilitadores no processo de ensino e aprendizagem de línguas, em nosso caso língua inglesa. De acordo com Cristovão (2009, p. 20) “[esses] materiais didáticos devem se configurar como um instrumento, um recurso pedagógico e não como um currículo modelador da prática em sala de aula”. A Sequência Didática (doravante SD), por exemplo, no curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, no Campus I, tem se tornado um instrumento comum nas aulas de Estágio Supervisionado, uma vez que pode gerar boas contribuições tanto para quem a constrói e aplica, neste caso, o professor em formação inicial, quanto para quem participa, ou seja, quem executa o que é planejado, ou seja, os alunos. Mas, afinal, o que é uma SD? Qual o objetivo, quais etapas e quais contribuições ela traz para o processo de ensino e aprendizagem de uma língua? Discorreremos abaixo sobre cada um desses pontos.

A SD se configura como sendo um conjunto de atividades planejadas que se voltam para o estudo de um gênero textual oral ou escrito (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). A decisão sobre o gênero textual a se trabalhar ocorre a partir de uma problemática observada no ambiente ou de um tema que deseje se aprofundar com os alunos. Em outras palavras, o gênero pode ser visto como a base da SD, pois é através deste que as atividades serão construídas. Ao elaborar tarefas pautadas em gêneros textuais, o professor pode ajudar o aluno a tomar conhecimentos acerca da sua função social, contexto de produção, organização composicional e marcas linguísticas (BROCARD e COSTA-HUBENS, 2008). Nesse sentido, a SD possibilita “[...] acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Ao estar próximo a práticas de linguagens, o aluno será capaz de compreender o que são, além de usá-las, identificá-las, e refletir sobre elas.

Em seus estudos, Cristóvão (2009) observou algumas concepções históricas que podem ser importantes considerar ao longo do processo de compreensão e elaboração de SD, são elas: construção de conhecimentos, uso de textos autênticos e indissociabilidade entre compreensão e produção. De acordo com a autora, a aprendizagem está em construção, isto é, todo indivíduo já possui certo conhecimento de algo, e tem a capacidade de transformar o que possui. Neste sentido, existem tarefas nas quais os alunos que já conseguem realizar a partir de experiências passadas, mas há também aquelas que ainda não foram transformadas. Conforme o exposto, a autora (*op. cit*, 2009, p. 03) define essa concepção como sendo um processo espiralado, pois “[...] o novo se edifica transformando o que já existe”. Em relação à segunda concepção, os textos autênticos, Cristóvão (*op. cit*, 2009) pontua que estes são os textos de origem social, que desvelam características importantes a respeito daquele contexto em específico e que podem auxiliar na apreensão dos mesmos. A indissociabilidade entre compreensão e produção, por sua vez, está vinculada a ideia de que ao adquirir entendimento acerca de algo, aquilo pode se manifestar durante o momento de produção, que no caso seria a escrita.

Considerando essas três concepções, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) construíram um esquema que representa as estruturas de uma SD. A representação é construída a partir de quatro pontos principais, são eles: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final, como é possível observar a seguir conforme a Figura 2.

**FIGURA 2: Esquematização da Estrutura de Base de uma Sequência Didática**



**Fonte: Adaptado de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).**

Conforme a imagem acima, na apresentação da situação, os alunos obtêm as informações que serão importantes para a compreensão do que será desenvolvido ao longo do processo de construção de conhecimentos (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004). Neste primeiro momento, o professor traz a introdução a respeito do que será desenvolvido pelos envolvidos ao longo do processo de construção de conhecimentos, além de apresentar questões referentes ao tipo de gênero que será estudado, o público, a forma como o gênero se manifestará na prática e quem irá executar o que está sendo proposto. Na sequência, a proposta de SD introduz a produção inicial que remete ao momento em que o professor encoraja a turma a, com base no conhecimento prévio e discussão breve em sala de aula acerca do gênero textual, elaborar a primeira produção. Nesta fase, o professor poderá observar o nível de conhecimento dos alunos sobre o gênero textual e o conteúdo, além de fazer previsões e pensar em ajustes nos módulos seguintes. Na etapa posterior, a dos módulos, haverá o aprofundamento daquilo que foi possível constatar durante a apresentação da situação e, principalmente, na produção inicial. Desta forma, o professor irá explorar e buscar resolver com os alunos as dificuldades encontradas. Como forma de solucionar os problemas que foram possíveis nos primeiros momentos da aplicação da SD, o professor pode trabalhar problemas em níveis diferentes, diversificar as atividades e exercícios e capitalizar as aquisições. As atividades desenvolvidas neste momento fazem parte da avaliação formativa da SD.

Após os módulos, temos a produção final, que se caracteriza como sendo o momento de elaboração do gênero textual em estudo, bem como onde ocorre a avaliação somativa da SD. Durante essa etapa, ao produzir o gênero, o professor poderá oferecer *feedback* sobre o que foi construído e avaliar o aluno por meio do tipo de avaliação citado.

Posto isto, é evidente que o contato com SD no estágio supervisionado de línguas – especificamente de língua inglesa – pode trazer significativas contribuições para o licenciando, uma vez que este precisará estudar, pesquisar, explorar aquilo que planeja desenvolver com os alunos. E, fazendo isso, irá construir novos conhecimentos, novas possibilidades para construção de ideias. Além de se debruçar por numerosos materiais autênticos, poderá customizar as próprias atividades, cenários e dinâmica das aulas.

Com isso, acredita-se que o licenciando poderá crescer significativamente, não somente no âmbito profissional, mas pessoal. Supõe-se também que ao trabalhar com SD em Estágio Supervisionado, o licenciando poderá adotar uma postura mais autônoma, investigativa e reflexiva acerca do processo de ensino e aprendizagem. Já os alunos, poderão, possivelmente, expandir o conhecimento existente a partir de experiências reais, que consigam fazer conexões com os contextos que presenciam diariamente.

### **3 METODOLOGIA**

Nesta seção, elencamos a natureza, o *corpus*, a categoria de análise e os procedimentos de coleta desta pesquisa para, na seção seguinte, traçar os resultados e discussões.

#### **3.1 Natureza da pesquisa**

O presente estudo trata-se do método de pesquisa qualitativo, pois ao longo deste é possível observar que o foco está na descrição e compreensão de questões referentes ao trabalho docente. Além disso, Freitas e Prodanov (2013) comentam que na pesquisa qualitativa não é utilizada técnicas ou métodos, a atenção se volta para o ambiente natural, ou seja, para o mundo

e o sujeito. Partindo desse pressuposto, é a partir da observação desses dois, mundo e sujeito, que é possível identificar aspectos importantes acerca da temática em estudo.

O estudo em questão, trata-se ainda de uma pesquisa bibliográfica, uma vez que esta “costuma ser desenvolvida como parte de uma pesquisa mais ampla, visando identificar o conhecimento disponível sobre o assunto, a melhor formulação do problema ou a construção de hipóteses” (GIL, 2002, p. 88). Neste estudo, busca-se, portanto, compreender e discutir, como o trabalho do professor é concebido durante o período do Estágio Supervisionado com base no ISD.

### 3.2 *Corpus da Pesquisa e Justificativa*

Para o corpus deste estudo, foram selecionados 2 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). O primeiro trabalho intitulado “Papel do Estágio Supervisionado na Construção Identitária do Professor de LI: relato de experiência com a sequência didática” surgiu a partir de uma vivência de Estágio Supervisionado na qual a autora da pesquisa fazia parte. As atividades foram realizadas numa turma de 1º ano médio e possuía como foco o estudo do gênero textual “cartão postal” que tinha como tema o “turismo”. Assim como o primeiro TCC, o segundo denominado “A Sequência Didática: Possibilidade de Aprendizagem Teórica e Prática para o Professor de Língua Inglesa em Formação Inicial”, foi resultado de uma experiência de Estágio Supervisionado, especificamente com uma turma de fundamental e focalizava trabalhar a escrita em língua inglesa dos alunos por meio do gênero textual *fanzine*.

Ambos os trabalhos apresentam e discutem momentos importantes da SD aplicada, como observação, planejamento e regência que ocorreram em escolas públicas na cidade de Campina Grande-PB por dois estagiários. Sendo assim, os dois se tratam de um estudo de caso; o primeiro publicado no ano de 2013, e o segundo em 2018. O Quadro 1, a seguir, traz informações sobre cada TCC.

**QUADRO 1 - Trabalhos de Conclusão de Curso selecionados**

TÍTULO	AUTORA	ANO	IDEIA PRINCIPAL	LINK
<i>Papel do Estágio Supervisionado na Construção Identitária do Professor de LI: relato de experiência com a sequência didática</i>	Flávia Coriolano Araújo Ribeiro	2013	Análise e reflexão acerca da experiência de estágio supervisionado IV, destacando a relevância da disciplina na sua construção como professor e o benefício no uso de SD.	<a href="https://dspace.bc.upepb.edu.br/jspui/handle/123456789/2152">https://dspace.bc.upepb.edu.br/jspui/handle/123456789/2152</a>
<i>A Sequência Didática: possibilidade de aprendizagem teórica e prática para o professor de língua inglesa em formação inicial</i>	Edlane Dantas Pereira	2018	Verificação acerca de que forma a produção e aplicação de SD contribui para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos.	<a href="https://dspace.bc.upepb.edu.br/jspui/handle/123456789/16998">https://dspace.bc.upepb.edu.br/jspui/handle/123456789/16998</a>

**Fonte: Produzido pela autora (2022).**

A escolha desse *corpus* se deu primeiramente pelo levantamento de TCCs de ex-estagiários do Curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I, que

tivessem como foco a produção e aplicação de SD para o ensino de língua inglesa durante o período de Estágio Supervisionado. Na sequência, selecionamos os trabalhos que mais focalizassem na prática docente como um todo, ou seja, que envolvesse o professor, os alunos e a escola. Por fim, foi feita uma identificação minuciosa dos trabalhos, que em suas narrativas, possuísem semelhanças — na descrição, análise e reflexão — acerca das ações e decisões tomadas pelo futuro professor durante o período de estágio supervisionado. Assim sendo, busca-se, a partir da experiência e da voz dos ex-estagiários, traçar possíveis ideias de como características do trabalho docente se revelam no dia a dia das primeiras experiências dos futuros professores de inglês.

### 3.3 Categoria de Análise da Pesquisa

A análise dos dados encontra-se dividida em dois momentos. No primeiro, discorremos sobre a contextualização acerca das duas experiências selecionadas, relatando informações sobre os alunos envolvidos, locais nos quais as aulas ocorrem e quem são os futuros professores que produziram e aplicaram as SDs. No segundo momento, desenvolvemos a análise dos excertos do TCC1 e TCC2 que podem apontar para os elementos constitutivos do trabalho do professor conforme a proposição de definição de Machado (2007) que apresentamos no Quadro 2 a seguir.

**QUADRO 2 - Categorias de Análise**

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO TRABALHO DO PROFESSOR</b>	<b>EXPLICITAÇÕES</b>
<i>Mobilização do Ser Integral</i>	“[...] mobilização, pelo professor, em diferentes situações - de planejamento, de aula, de avaliação [...]”.
<i>Criação do Meio</i>	Criação de “[...] um meio que possibilite aos alunos a aprendizagem de um conjunto de conteúdos de sua disciplina e o desenvolvimento de capacidades específicas relacionadas a esses conteúdos [...]”.
<i>Orientação por um Projeto de Ensino</i>	Orientação do professor “[...] por um projeto de ensino que é prescrito por diferentes instâncias superiores e com a utilização de instrumentos e interação com diferentes outros [...]”
<i>Interação com Diferentes Outros</i>	Interação do professor “[...] com diferentes outros que, de forma direta ou indireta, estão envolvidos na situação.”
<i>Utilização de instrumentos</i>	“[...] utilização de instrumentos obtidos do meio social [...]”

Fonte: Produção da autora (2022) conforme Machado (2007, p. 93 ).

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tendo em mente que o objetivo geral deste trabalho é o de discutir o trabalho docente na formação inicial, especificamente no âmbito das experiências do Estágio Supervisionado, nesta seção, propomos analisar excertos de dois TCCs no que diz respeito à produção e aplicação de SDs.

Para cada TCC, inicialmente, traremos uma contextualização, relatando informações sobre os alunos, local de aplicação da SD e sobre o/a estagiário/a. Dando continuidade, partimos para a análise dos excertos selecionados, evidenciando, por meio dos relatos, como o trabalho do professor na formação inicial se concebe no contexto do Estágio Supervisionado. Para o desenvolvimento da análise, apresentaremos excertos que abarcam considerações sobre dois momentos específicos: (i) produção da SD e (ii) aplicação da SD.

Por fim, para uma melhor compreensão da análise dos excertos, dividimos este tópico em duas partes: 4.1. Análise do TCC 1, intitulado “Papel do Estágio Supervisionado na Construção Identitária do Professor de LI: relato de experiência com a sequência didática ” e 4.2. Análise do TCC 2, cujo título é “A Sequência Didática: Possibilidade de Aprendizagem Teórica e Prática para o Professor de Língua Inglesa em Formação Inicial.”

#### 4.1 Análise do TCC 1

O trabalho de Ribeiro, intitulado “Papel do Estágio Supervisionado na Construção Identitária do Professor de LI: relato de experiência com a sequência didática” foi resultado do componente curricular Estágio Supervisionado cursado no semestre de 2012.2 no curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I. A experiência em análise, ocorreu numa escola pública na cidade de Campina Grande-PB, possuía 2 estagiárias e 33 alunos que frequentavam as aulas. A autora deste primeiro trabalho menciona que a turma era “comportada” e mostrava disposição para o cumprimento das atividades propostas. Em relação à autora e participante da aplicação e produção da SD, aparentemente desde muito cedo se identifica com a língua inglesa e, quando entrou na universidade, teve experiências, por meio dos estágios, que contribuíram para a sua construção como professora. Considerando esse ponto, foi através do Estágio Supervisionado IV que ela conseguiu ver de perto como funciona o ensino médio.

No que diz respeito à produção da SD, a Ribeiro relata que para produzir uma, precisou explorar, por meio de textos teóricos e pesquisas, as características desta ferramenta. Durante esse momento, leu e discutiu a teoria de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004) e estudos de alunos que desenvolveram contribuições acerca desta temática. Após obter uma compreensão mais densa, ela e a sua dupla iniciaram a produção da SD o que não foi um momento fácil, pois aquela seria a primeira vez que estaria atuando na construção de uma SD.

Conforme Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), a escolha do gênero textual e/ou de um tema para se trabalhar é o primeiro passo na SD e, nesta experiência, Ribeiro necessitava encontrar estes para desenvolver suas atividades. À vista disso, foi durante o período de observação de aulas que Flávia conseguiu ter uma ideia acerca do possível gênero e tema a se estudar. Vejamos a seguir, o posicionamento da estagiária sobre o momento de decisão acerca do tema e do gênero textual a serem propostos na SD.

##### ***Excerto 1: sobre período de produção de SD - A escolha do gênero textual e tema***

*O primeiro tema que pensamos em trabalhar foram as eleições municipais, pois estávamos na época e víamos a empolgação dos alunos em relatar as notícias da política e por opinarem sobre as propostas dos candidatos a disputa. Para trabalhar com este tema, deveríamos propor um gênero textual mais amplo, que incluísse a opinião deles de forma argumentativa, um artigo de opinião, por exemplo. Porém, [considerando a falta de tempo para orientar os alunos e transtornos da rotina], continuamos a observar os alunos, o que nos fez descobrir através de conversas com os alunos, outro assunto que despertava ainda mais o interesse deles, o turismo. (RIBEIRO, 2013, p. 20)*

Observando a situação na qual o país estava naquele ano, a dupla de estagiárias cogitou a possibilidade de trabalhar eleições municipais, como tema e artigo de opinião, como gênero textual. Mas, foi durante a interação direta e indireta com os alunos que percebeu um assunto

que podia ser interessante. A interação direta pode possivelmente ser o momento da fala das estagiárias com os alunos, isto é, ocasião que elas tentaram interagir com eles de forma proposital, buscando conhecê-los melhor e quais seus interesses. Já a interação indireta pode ter ocorrido durante a observação do simples convívio do professor colaborador, professores-regentes das escolas, com o seu alunado.

Por meio dos dois modos de interação, a dupla de estagiárias pode ter tido a compreensão de que talvez aquele tema e gênero textual não fossem adequados para o contexto no qual se encontravam, mas, vale ressaltar que tal compreensão somente ocorreu por meio do contato com aquelas pessoas daquele contexto em específico. Inicialmente, elas tinham escolhido o tema e gênero textual com base em uma situação geral, tempo político no país, e necessitam estar inseridas em contexto menor, com adolescentes.

O excerto analisado se caracteriza como sendo um exemplo da “interação com diferentes outros”, pois Flávia precisou estar com outros indivíduos para poder desenvolver seu trabalho como professora em formação inicial durante o período de Estágio Supervisionado. Em relação “aos outros”, Machado (2007) fortalece esse pensamento pontuando que estes, além de serem os alunos, podem ser os pais, os colegas, a direção e todos aqueles que estão interiorizados no ambiente escolar. Observa-se, dessa maneira, que tal interação pode trazer contribuições significativas para a realização do trabalho do professor. Na situação de Ribeiro, a interação com diferentes outros contribuiu no sentido de trazer uma compreensão melhor para ela e sua parceira sobre o que focar na SD, de modo que pudesse ajudar a desenvolver seu trabalho enquanto professora, quanto de promover uma aprendizagem fundamentada nos interesses dos alunos. Contudo, ao construir a SD, Ribeiro estava ciente que precisava, inicialmente, obedecer a uma orientação curricular, conforme podemos constatar no excerto a seguir.

***Excerto 2: sobre período de produção de SD - A escolha do gênero textual e tema***

*Sabendo das exigências feitas pelo PCNEM<sup>6</sup>, que cobram dos alunos nesta etapa [1o ano médio] uma maior desenvoltura na leitura, procuramos fazer um projeto que abordasse esta habilidade linguística, mas, que ao mesmo tempo atraísse o interesse do alunado. (RIBEIRO, 2013, p. 18)*

Supõe-se que Ribeiro tenha adquirido conhecimentos acerca de orientações curriculares, como o PCNEM, durante a graduação, e, ao desenvolver as atividades de Estágio Supervisionado, ela observou que era necessário construir uma SD baseada não somente nos interesses dos alunos, mas também nas competências e habilidades que são exigidas que eles dominem. Ao mencionar que “sabendo das exigências feitas pelo PCNEM”, a mesma pode ter dito isto com base na sua experiência passada como aluna e percebe agora que necessita seguir as diretrizes destes parâmetros para que ocorra o desenvolvimento ou mesmo aperfeiçoamento de novos conhecimentos.

Pensando sobre a esquematização do trabalho do professor na perspectiva do ISD, o professor, ao construir sua prática docente, necessita se adequar às regras e prescrições como forma de tornar seu agir docente satisfatório de acordo com o que é requerido. Ao discutir o trabalho docente na visão do ISD, em Estágio Supervisionado é possível que ocorra a presença da reorganização de prescrições com o intuito de efetivar o trabalho docente proposto por Machado e pesquisadores (2007). Nesse sentido, é possível dizer, a partir do excerto acima, que houve uma reestruturação de delimitação da aula, partindo das orientações curriculares e interesses dos alunos. Logo, ao fazer menção ao PCNEM, Flávia nos mostra que o agir docente é orientado por um projeto de ensino (MACHADO, 2007), que é prescrito por autoridades superiores.

---

<sup>6</sup> PCNEM referem-se aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Acerca de sua experiência com alunos do 1º ano médio, a estagiária nos traz uma fala que merece enfoque, por abarcar características importantes sobre o trabalho do professor, formação docente inicial e SD. A fala pode ser lida a seguir:

***Excerto 3: sobre período de produção e aplicação de SD - o professor em formação inicial e as ações tomadas pela estagiária***

*“Diante do exposto, posso afirmar que esta experiência de conduzir os alunos de escola pública na produção de um gênero textual em LI me fez perceber o potencial que tenho como futura professora, porém vejo também que toda esta dinâmica não teria tido êxito caso não tivesse o suporte de um projeto já montado, especificamente em torno da SD. Por outro lado, vale salientar que mesmo com a boa produção de alguns alunos, outros ainda apresentaram dificuldades com a estrutura do gênero, gerando neles uma insegurança no desempenho da produção final, e este fato nos levou a revisar mais uma vez a estrutura do gênero textual. [...] Após a primeira produção, seguiu-se a correção coletiva. Para tal, disponibilizamos no quadro os erros (gramática, vocábulos) mais recorrentes e procedemos uma discussão em torno dos problemas comuns.” (RIBEIRO, 2013, p. 22)*

Analisando o momento no qual a estagiária relata que houve a necessidade de fazer (mais uma) revisão de elementos estruturais do gênero e correção coletiva da primeira produção, é possível dizer que essas duas ações realizadas surgiram com base na observação por parte de Ribeiro. Ao perceber que os alunos estavam se sentindo inseguros em produzir o gênero, ela buscou discutir novamente o que já havia sido estudado e, após a discussão, ela se dedicou em corrigir com a turma o que eles haviam produzido. Especialmente nesta última parte, na correção coletiva, vemos que a estagiária se empenhou em não somente mostrar aos alunos os erros mais comuns, mas guiá-los à discussão.

Essa tomada de ação por parte da estagiária em revisar e corrigir, nos faz lembrar que o professor, em vários momentos de planejamento, avaliação ou mesmo durante as aulas, como é o caso da situação descrita, se mobiliza em buscar estratégias para que o seu alunado além de adquirir conhecimentos acerca de determinado conteúdo, consiga fazer prosperar capacidades que se atrelam à este conteúdo e/ou assunto. Observa-se, portanto, que ao fazer revisão e correção coletiva, a futura professora tinha como propósito não somente permitir que os alunos compreendessem os aspectos estruturais do gênero em estudo, mas possibilitar que estes discutissem, pois, através das discussões, eles poderiam se sentir menos inseguros e teriam um desempenho mais satisfatório na produção final.

Compreendendo esse momento de tomada de ações, partimos agora para dois momentos importantes: o que a estagiária fala que a experiência de conduzir os alunos à produção do GT e a importância da SD no desenvolvimento de suas atividades como futura professora. Na leitura de seu trabalho de conclusão de curso, antes de conduzir os alunos para a produção do GT e construir a SD, a estagiária precisou ler, estudar, discutir com sua parceira de estágio e professora formadora questões referentes ao gênero e montagem da SD. Durante o seu processo de formação inicial, especificamente na compreensão e elaboração de SD, foi possível observar em Cristóvão (2009) que o futuro professor necessita construir conhecimentos. A construção de conhecimentos é visualizada como um processo espiralado, no qual todo indivíduo já possui certa compreensão acerca de determinado ponto, mas é preciso transformar do que já existe, e o uso de SD em Estágio Supervisionado, ajudou a estagiária a ter uma performance mais significativa durante o processo de estudo e desenvolvimento do GT.

Além disso, como foi visto na formação docente inicial, a licenciatura precisa oferecer oportunidades que ocorram reflexões acerca do contexto de atuação e formação da atividade docente, e não apenas atividades que promovam a reflexão acerca de conhecimentos científicos (CORTE e LEMKE 2015). Nesse sentido, entende-se que o período de Estágio Supervisionado se apresenta como um facilitador de experiências que contribuem na construção de um professor reflexivo.

Ao longo da sua socialização e discussão da experiência no 1o ano médio, a estagiária nos traz duas reflexões que merecem ser enfatizadas, pois se relacionam à utilização de instrumentos que, conforme Machado (2007), são elementos constitutivos do trabalho docente. Vejamos a seguir os quarto e quinto excertos.

***Excerto 4: sobre o período de aplicação de SD - Motivação dos alunos***

*“[...] Nesta fase, percebemos que os alunos estavam entusiasmados para receberem os cartões postais verdadeiros e escreverem suas produções após a correção. Eles ficaram ainda mais motivados quando mostramos a imensa variedade de cartões que trouxemos para que eles usassem na reescritura.” (RIBEIRO, 2013, p. 22)*

***Excerto 5: sobre o período de aplicação de SD - Confiança maior por parte dos alunos***

*“Para viabilizar melhor esta fase de produção textual, pegamos na biblioteca da escola alguns dicionários. O auxílio desta ferramenta didática ajudou os alunos a ficarem mais confiantes para inovarem em suas escritas e nos deixou a certeza de obtermos bons resultados.” (RIBEIRO, 2013, p. 22)*

Percebe-se que os instrumentos utilizados pela estagiária e sua dupla além de ter servido como estímulo para os alunos, ajudaram-os a ficar mais seguros acerca do que precisam produzir. Além disso, é perceptível que ao trazer os dois instrumentos, os cartões postais e os dicionários, o desenvolvimento das atividades fluíu melhor, pois tais instrumentos aparentam atuar como facilitadores da aprendizagem.

Focalizando agora no quarto excerto, infere-se que as estagiárias levaram uma grande quantidade de cartões e, isto pode ser visto como positivo, pois os alunos tinham mais oportunidades de escolher algo que realmente se identificassem mais, já que estava sendo oferecido uma diversidade de cartões. Além disso, é possível notar que as estagiárias, ao longo da aplicação da SD, estavam já sugerindo aos alunos que mais adiante iriam receber os cartões, especialmente quando dizem que eles estavam “entusiasmados”. Nesse sentido, sugere-se que Ribeiro e sua parceira já estavam preparando-os para esse momento de utilização de instrumentos obtidos no meio social.

Sobre o quinto excerto, percebemos a importância do uso dos dicionários, pois através destes, os estudantes conseguiam inovar “suas escritas”. Nesse sentido, com o auxílio dos dicionários, eles poderiam possivelmente adquirir novo vocabulário no idioma e/ou ainda se deparar com palavras que já tinham visto anteriormente, mas que o significado dessas palavras não tinha sido compreendido por inteiro e, enquanto utilizavam o dicionário, talvez tenham adquirido melhor uma compreensão acerca da palavra.

Por fim, para finalizar esta última análise do primeiro TCC, vejamos o sexto excerto que discorre sobre o ensino de pontos gramaticais na aplicação da SD.

***Excerto 6: sobre a aplicação da SD - Assuntos Gramaticais e Atividades***

*“No decorrer das aulas debatemos sobre questões culturais diferenciadas, principalmente sobre Campina Grande, que era o assunto foco de nosso projeto. Revisamos alguns assuntos gramaticais que precisaríamos para as escritas e aplicamos atividades com o perfil da proposta para ajudá-los na produção do gênero” (RIBEIRO, 2013, p. 22)*

Conforme o sexto excerto, a dupla de estagiárias buscou trabalhar minimamente aquilo que seria requerido na produção final. Ao longo de toda a SD, a dupla tratou de aspectos culturais da cidade onde estavam inseridos; buscou revisar conteúdos gramaticais necessários à produção e aplicar exercícios que pudessem também contribuir. Neste sentido, podemos afirmar que, desde o início das aulas, houve uma criação do meio (MACHADO, 2007) objetivando dar espaço para a discussão do tema e também atender o que estava definido como



metas, e que, neste caso, era o estudo do gênero textual “cartão postal” que tinha como tema o “turismo”.

A partir desse excerto e dos outros mencionados anteriormente, as estagiárias estiveram constantemente “criando o meio”, seja quando começaram a interagir com os alunos, seja quando trouxeram o gênero e tema para sala de aula, ou ainda, quando fizeram uso de instrumentos ao longo das aulas. Assim sendo, entende-se que a SD ajudou a dupla a criar o meio que desejavam, uma vez que através desta e, com o auxílio da professora formadora, elas conseguiram criar meios para a construção da aprendizagem e para o aperfeiçoamento docente.

## 4.2 Análise do TCC 2

O trabalho de Pereira, intitulado “A Sequência Didática: Possibilidade de Aprendizagem Teórica e Prática para o Professor de Língua Inglesa em Formação Inicial” foi resultado do componente curricular Estágio Supervisionado II, cursado em 2017 no curso de Letras/Inglês da Universidade Estadual da Paraíba - Campus I. A experiência em análise, ocorreu numa escola pública na cidade de Campina Grande/PB, que possuía 2 estagiários e 35 alunos. A autora deste trabalho menciona que a turma em grande parte era malcomportada, possuía baixo nível em inglês e havia muitos repetentes. Em relação à autora e participante da aplicação e produção da SD, não há informações acerca de sua formação docente inicial e/ou carreira docente.

Para darmos início à análise, apresentamos o primeiro excerto que traz marcas sobre o projeto de ensino, indicado na definição de Machado (2007).

### ***Excerto 1: sobre período de produção de SD - A escolha dos conteúdos e observações realizadas***

*“[...] elaboramos a SD, no laboratório de informática da UEPB, com auxílio da professora formadora, unindo os conteúdos programáticos a serem estudados durante o 4º bimestre pelos discentes, e as observações já realizadas na sala de aula [...]” (PEREIRA, 2018, p. 20)*

Neste excerto, a estagiária destaca que, durante o processo de produção de SD, houve a necessidade de estruturá-la a partir da junção dos conteúdos programáticos que deveriam ser trabalhados naquele semestre, bem como a partir dos destaques feitos durante o período de observação. Ao fazer menção que existem assuntos que devem ser estudados, é possível compreender que, o trabalho do professor é orientado por um conjunto de prescrições, regras e exigências que devem ser cumpridas e, é por meio desse conjunto, que o profissional docente constrói o seu planejamento. Além disso, o excerto nos informa que a SD deveria ser elaborada com base nas observações de Pereira acerca de aulas ministradas. Nesse sentido, no período em que esteve apenas observando aulas, a estagiária pôde ter refletido sobre o ambiente no qual estava inserida e, essas reflexões e/ou “observações”, como denomina a então estagiária, seria também parte da base de sua SD, juntamente como os conteúdos programáticos. Diante do exposto, podemos considerar que “conteúdos programados” e a própria SD podem remeter à orientação do professor por um projeto de ensino – elemento constitutivo da definição do trabalho docente.

Outro ponto importante contido nesse excerto é a presença da professora formadora. Podemos depreender que ela contribuiu com Pereira a produzir sua SD, o que diz respeito às considerações de Furtoso (2009, *apud* Cristóvão e Gamero, 2013) sobre estágio, que permite aos professores supervisores vivenciar com mais frequência as práticas que se executam nos estágios. Então, a partir de suas observações nas diferentes práticas, é que o professor poderá ajudar o seu aluno-estagiário na produção de materiais didáticos. A presença da professora formadora na construção da SD pode ser vista como de grande valia, uma vez que pode ajudar o estagiário a enxergar algo que talvez não tenha sido observado no fazer docente do(a)

professor (a) supervisor (a) durante os seus momentos de observação. Neste viés, também podemos considerar que esta interação entre professora e estagiária pode remeter à categoria de análise de interação com outros sujeitos inseridos no meio de trabalho do estagiário.

Considerando a importância do professor formador ao longo do processo de formação docente inicial, especificamente no âmbito do estágio, os excertos a seguir continuam a focalizar neste profissional docente, todavia, trazendo agora um novo elemento constitutivo do trabalho do professor que pode ser identificado ao longo da análise deste.

***Excerto 2: sobre o período de produção de SD - Produção de MDG***

*“A professora formadora solicitou que nós escolhêssemos um GT para ser trabalhado na sequência. Após a escolha do gênero, produzimos um Modelo Didático de Gênero (MDG) [...] tais atividades foram desenvolvidas no laboratório de informática da UEPB, conjuntamente com a professora formadora, o que nos proporcionou um momento não só de pesquisa conjunta, como também de socialização das dificuldades nesta produção e os resultados obtidos [...] Além disso, nos foi possível perceber o nível de dificuldade que os alunos teriam para produzir o fanzine.” (PEREIRA, 2018, p. 19-20)*

***Excerto 3: sobre o período de produção de SD - Produção de MDG***

*“Como exemplo de atividade que explore o GT, os estagiários elaboraram um modelo do fanzine para trabalhar com os alunos. Nesta perspectiva, tínhamos como objetivo ajudar os alunos a compreender melhor este gênero, visto que ao produzirmos o GT passamos a conhecer sobre o processo de produção, e isso nos fez consciente das prováveis dificuldades que os alunos enfrentariam no desenvolvimento desta atividade.” (PEREIRA, 2018, p. 22)*

Após estudo e discussão acerca da SD, a estagiária e a sua dupla produziram o próprio gênero com o intuito de guiar os alunos à compreensão deste tipo de texto em estudo, que, neste caso, era um *fanzine*. Ao atuar na produção do gênero, as estagiárias puderam realizar uma pesquisa conjunta e compartilhamentos dos obstáculos enfrentados ao longo da produção. Além disso, conseguiram também observar as possíveis dificuldades que os alunos poderiam enfrentar ao longo da produção.

Tendo em mente que as estagiárias produziram o gênero com o intuito de guiar os alunos à compreensão, é pertinente destacar que essa ação pode ser identificada como uma mobilização do professor, neste caso das estagiárias – sob supervisão da professora formadora – em buscar ajudar os alunos através de um próprio exemplo de produção elaborado por eles. Dito de outra forma, para o momento de planejamento, houve a mobilização por parte dos sujeitos envolvidos em contribuir com a compreensão e produção de um gênero textual pelos alunos.

Outro ponto a destacar é que ao longo dessa mobilização das estagiárias em produzir o próprio gênero, houve momentos que trouxeram acréscimo de informações e reflexões acerca do processo de produção do gênero escolhido, bem como sobre o processo de formação docente inicial, uma vez que os estagiários integrariam entre eles compartilhando e refletindo acerca das dificuldades e resultados obtidos. Tal interação pode ser vista como enriquecedora no sentido de permitir que, utilizando as suas vivências, os estagiários conseguem construir conhecimentos e saberes fazeres- docentes. Além disso, essa interação entre os estagiários pode trazer um melhoramento profissional docente nos sentindo de que, ao refletir sobre as vivências, os estagiários podem se (re) construir continuamente.

Focalizando ainda na interação – especificamente da que ocorre entre professores e alunos – é por meio desta que o professor se organiza para guiar os alunos no processo de aprendizagem. No quarto exceto a seguir, podemos observar que os estagiários interagem de forma direta com os alunos, indagando-os e convidando-os para a participação na construção da aprendizagem

***Excerto 4: sobre período de aplicação de SD - Atividade proposta***

*“Por meio dela [atividade], a dupla de estagiários dividiu o quadro em três partes e trabalhou um*

*brainstorming, através do qual os alunos completaram as ações que gostavam de fazer no tempo livre. No centro do brainstorming, a palavra "entertainment" foi escrita, seguida por indagações feitas pelos estagiários aos alunos. Os discentes foram convidados a concluir com suas próprias frases, escrevendo tanto em português como em inglês. [...] Depois, foi solicitado aos alunos que prestassem atenção às diferenças entre as frases, para que eles pudessem construir suas próprias conclusões.” (PEREIRA, 2018, p. 25)*

Por meio da atividade proposta, a dupla de estagiários busca interagir com o alunado com o intuito de possibilitar aos alunos a aprendizagem de conteúdos da disciplina e o desenvolvimento de capacidades referentes a esses conteúdos. Nesta situação, o objetivo era promover a compreensão e uso acerca das estruturas gramaticais relacionadas ao que os alunos gostavam de fazer (os *likes*) e sobre o que eles não gostavam de fazer (os *dislikes*), tendo em mente o tema de diversão. Nesse excerto, observa-se que além de os alunos serem guiados a compreender e fazer uso sobre as estruturas gramaticais, eles são também conduzidos a construir as suas próprias conclusões. Esse último ponto, de construção de conclusões, poderia ser visto como uma capacidade específica relacionada ao conteúdo em destaque. Outra capacidade específica pode-se estar relacionada aos usos das estruturas, uma vez que ao longo do excerto é possível notar que eles estão continuamente sendo instigados a desenvolver algo, como “completar”, “concluir com suas próprias frases” e “prestassem atenção às diferenças”.

Ainda nesse excerto, é possível notar a presença de uma construção de um meio no qual a aprendizagem irá ocorrer. Esse é meio construído com base na atividade e *brainstorming* que é dividida em três partes e, que ao longo do desenvolvimento da atividade, os estagiários vão fazendo uso de estratégias de comunicação (convite e indicações que sugerem participação do alunado) para tornar esse meio cada vez mais propício à aprendizagem dos conteúdos e habilidades.

Um outro momento em que podemos destacar o elemento de “utilização de instrumentos”, a partir da definição de trabalho docente apresentada por Machado (2007), encontra-se no próximo excerto a seguir.

***Excerto 5: sobre período de aplicação de SD - O jogo de revisão***

*“[...] aplicamos [um] jogo de revisão no qual os alunos retomariam todos os conteúdos estudados a fim de que eles produzissem seus respectivos fanzines. O jogo consistia em dividir a turma em dois grupos, no qual o professor colocou uma mesa com uma caixa e dentro dela havia algumas perguntas que deveriam ser respondidas pelos grupos. No final, os estagiários atribuíam uma nota maior para o grupo que ganhou o jogo e outra um pouco inferior para o grupo que perdeu.” (PEREIRA, 2018, p. 26)*

Podemos perceber na situação descrita que o jogo selecionado para revisão, possibilitou não somente que os alunos respondessem perguntas acerca do que tinha sido estudado ao longo da aplicação da SD, mas também que eles produzissem o gênero. Considerando essa dedução, é possível afirmar que o professor em formação inicial pode fazer uso de instrumentos com esse propósito, e também com intuito de trabalhar a memória dos alunos, encorajar o trabalho em equipe e instigar a capacidade crítica dos alunos.

Ainda na situação descrita, um ponto a se destacar é a participação de um “professor” ao longo da aplicação do jogo. Não é mencionado quem seria esse profissional, mas sendo o professor colaborador ou professor supervisor, o período de Estágio Supervisionado pode permitir que estes se desenvolvam significativamente, nas reflexões acerca do fazer docente, bem como na própria prática docente. Acerca do processo de formação, conforme Pimenta (1999), a formação pode ser vista como “crítico-reflexiva”, e isso implica na ideia de os professores não serem vistos como mero executores de regras, mas como indivíduos que são dotados de pensamento autônomo, com capacidade para refletir “na” ação, “sobre” a ação e sobre “a reflexão na ação”, o que é proposto por Schon (1990).

A partir do exposto, observa-se que os excertos analisados de ambos os TCCs nos direcionam à identificação de alguns dos elementos constitutivos do trabalho docente. Para uma melhor visualização dos resultados, vejamos o Quadro 3 a seguir.

**QUADRO 3 - Resultados da Análise**

<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA DEFINIÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR</b>	<b>TCC 1</b>	<b>TCC 2</b>
<i>Mobilização do Ser Integral</i>	Mobilização da estagiária para elaborar revisão de conteúdo (excerto 3)	Produção do GT fanzine pela estagiária (excertos 2 e 3)
<i>Criação do Meio</i>	Discussão do tema da aula e revisão de conteúdo (excerto 6)	Criação do brainstorming pela estagiária (excerto 4)
<i>Orientação de Projeto de Ensino</i>	Uso do PCNEM para orientar a estagiária (excerto 2)	Criação da SD com base nos conteúdos programáticos da disciplina (excerto 1)
<i>Interação com Diferentes Outros</i>	Interação entre estagiária e alunos (excerto 1)	Interação entre professora formadora e estagiária (excerto 1) e entre alunos e estagiária (excerto 4)
<i>Utilização de Instrumentos</i>	Uso de cartão postal e de dicionários (excertos 4 e 5)	Uso do jogo de revisão pela estagiária junto aos alunos (excerto 5)

**Fonte: produzido pela autora (2022).**

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa objetivou discutir o trabalho docente na formação inicial, especificamente no âmbito das experiências do Estágio Supervisionado por meio de SDs, a partir da perspectiva do ISD por meio de uma revisão bibliográfica. Buscou-se também, de forma específica, alcançar os seguintes objetivos: (i) revisitar aportes teóricos sobre o trabalho docente, formação docente inicial e o Estágio Supervisionado e SD e (ii) investigar questões que permeiam a relação entre trabalho docente e a formação inicial no escopo do estágio por meio da análise de TCCs.

Ao retomar contribuições teóricas acerca do trabalho do professor, apresentamos concepções sobre trabalho. Para isso, nos baseamos nas contribuições de Machado, *et al.*, (2007; 2011). Em nosso estudo percebemos que o trabalho docente foi definido com base numa interação de ideias construídas ao longo da história por vários pesquisadores, o que culminou com a definição sobre trabalho docente de Machado (2007). Sobre formação docente, investigamos questões referentes ao processo de formação docente inicial, em que tentou-se mostrar como este é complexo, por deter de várias particularidades que podem ser vistas como distintas, mas que se complementam por ter um ponto em comum: a prática docente. No que se refere ao Estágio Supervisionado, tomamos nota acerca de questões que envolvem o próprio estágio, quem/o que o compõem, dificuldades/obstáculos que podem ser observadas e, principalmente, a importância deste componente curricular para uma reflexão ainda mais sólida

acerca do trabalho docente, a partir da vivência do possível contexto de atuação. Acerca de nossa pesquisa teórica sobre SD, conseguimos identificar definição, características e as fases que compõem a construção e aplicação do referido material didático.

Sobre a nossa análise de dados, foi possível observar que as categorias de análise desta pesquisa, quais sejam: a) mobilização do ser integral, b) criação do meio, c) orientação por um projeto de ensino, d) interação com diferentes outros e e) utilização de instrumentos foram identificados nos dois TCCs analisados.

A mobilização do ser integral no TCC 1 retratou, por meio do excerto 3, a mobilização, isto é, a sensibilidade da estagiária em elaborar mais de uma revisão de conteúdo e realizar uma correção coletiva sobre os conteúdos, trazendo um quadro com erros relacionados ao vocabulário e gramática do conteúdo, desta forma, instigando os alunos a discutirem sobre o que se estava em estudo. No TCC 2, a mobilização do ser integral, localizada nos excertos 2 e 3, nos mostrou que a estagiária, ao produzir o próprio GT, agiu de maneira sensível, pois buscou construí-lo com o intuito de facilitar o estudo do gênero em e de também observar as possíveis dificuldades que poderiam ser enfrentadas pelos alunos.

A criação do meio no excerto 6 do TCC 1 nos ajudou a identificar que a estagiária, ao discutir o tema e fazer revisão do conteúdo com os alunos, preocupou-se em preparar o ambiente para desenvolver as atividades de forma mais apropriada, neste caso, preparar o alunado para entender e desenvolver o GT. No TCC 2, a criação do meio, expressada por meio do excerto 4, nos mostrou, por meio da viabilização de *brainstorming*, que a estagiária objetivou que os alunos trouxessem ações que gostavam de fazer no tempo livre. A orientação por um projeto de ensino contida no excerto 2 do TCC 1, ao apontar para o uso do PCNEM na produção da SD, nos ajudou a identificar que o trabalho do professor se desenvolve por meio de orientações curriculares e, o PCNEM se apresenta como uma dessas orientações. No TCC 2, a orientação por um projeto de ensino está no excerto 1, trazendo a ideia de que para se construir materiais didáticos, como no caso, a elaboração da SD, deve-se considerar as orientações curriculares construídas ao longo do tempo por instâncias superiores. A interação com os diferentes outros, presente no excerto 1 do TCC 1, nos trouxe a interação entre estagiária e aluno, quando estes interagem de forma direta discutindo e opinando sobre o período político da época.

No TCC 2, a interação com diferentes outros está no excerto 1, na interação entre professora formadora e estagiária, quando a professora formadora, ou professora supervisora, a auxilia na elaboração da SD. Além disso, essa interação ocorre também no excerto 4, em que se tem a interação entre alunos e estagiária durante o momento de *brainstorming* em que se discutem sobre ações que gostam e não gostam de fazer durante o tempo livre. Por último, a utilização de instrumentos presente nos excertos 4 e 5 do TCC 1 nos mostrou que ao utilizar instrumentos como cartão postais e dicionários, a estagiária conseguiu promover um ambiente com alunos mais motivados e confiantes. No TCC 2, a utilização de instrumentos presente no excerto 5, mostrou que o uso do jogo de revisão pela estagiária junto aos alunos ajudou estes últimos a revisar conteúdos estudados ao longo da aplicação da SD.

Diante dessas constatações, podemos afirmar que ao identificar elementos constitutivos da definição do trabalho docente, apresentada pelo ISD através de Machado (2007) nas atividades do componente de estágio desenvolvidas pelas estagiárias, por meio da elaboração e aplicação de SD, constata-se a importância deste componente curricular nas licenciaturas, especificamente no curso de Letras/Inglês, para a formação docente inicial uma vez que esta experiência ajuda o graduando a se aproximar da realidade de seu futuro ambiente de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- BALDO, A. O lugar dos estágios na formação de profissionais de língua estrangeira: um estudo de caso. **UniLetras**, Ponta Grossa, v. 32, n. 1, p. 47-59, 2010.
- BROCARD, R. O. COSTA-HÜBES, T. C. **A elaboração do modelo didático de gênero e da sequência didática: uma perspectiva de trabalho com o gênero textual reportagem impressa em sala de aula.** Disponível em: <https://profletrasuefs.files.wordpress.com/2015/03/2004-8.pdf>. Acesso em: 15 de julho de 2022.
- BUENO, L. **A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio.** 2007. 220 f. Tese (Doutorado) – Curso de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- CORTE, A. C. D; LEMKE, C. K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. **Educere**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 31002-31010, 2015.
- CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas.** 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.
- DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e Escritos na Escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (p. 81-108).
- FERREIRA, T.S.F. Por uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho. In: FERREIRA, T.S.F. (Org.). **Representações sobre o agir: caminhos para a compreensão do papel da tutoria na EAD.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015 (p. 37-38).
- GAMERO, R; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de identidade profissional no estágio de regência de inglês. **Revista Eletrônica do Pro-Docência**, v. 1, n. 3, p. 80-92, 2013.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M; MACHADO, A. R; COUTINHO, A (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- MACHADO, A. R; LOUSADA, E. G; FERREIRA, A. D (Orgs.). Breve definição dos fundamentos e procedimentos dos estudos do trabalho do professor. In: **O professor e seu trabalho: a linguagem relevando práticas docentes.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- MEDRADO, B. P. Compreensão à docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da Linguística Aplicada. In: METRADO, B. P; PÉREZ, M (Orgs.). **Leituras do agir docente: a atividade educacional a luz da perspectiva interacionista sociodiscursivas.** Novas perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 12. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- PEREIRA, E. D. **A sequência didática: possibilidade de aprendizagem teórica e prática para o professor de língua inglesa em formação inicial.** 2018. 34f. Trabalho de Conclusão de Curso

(Graduação em Letras - com habilitação em Língua Inglesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2018.

PIMENTA, S. G. Estágio: diferentes concepções. PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L (Orgs.). In: **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico - 2ª Edição. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2013.

RIBEIRO, F. C. A. **Papel do estágio supervisionado na construção identitária do professor de LI**: relato de experiência com uma sequência didática. 2013. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - com habilitação em língua inglesa) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2013.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. **O ensino como trabalho**. In: MACHADO, A.R. O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me guiado e por ter estado comigo em cada caminho trilhado em Campina Grande, principalmente na UEPB.

Agradeço às minhas mães Dalva e Genilda, ao meu pai Domingos Sávio (*in memoriam*) e meus irmãos Alessandra, Gabriella Sabryna, Kalyne e Tiago (*in memoriam*) por sempre terem me incentivado e ajudado na minha trajetória de estudos.

Agradeço à minha sobrinha-irmã Karolyne por, desde a infância, ser minha parceira de estudos, sempre me escutando e me aconselhando.

Agradeço à minha sobrinha-filha Ana Giulia por me ter permitido, através de suas conversas fofas e desenhos lindos, se sentir mais leve e alegre enquanto realizava atividades da universidade.

Agradeço às minhas sobrinhas-filhas Ana Vitória e Maria Lívia por serem minha força e inspiração diária.

Agradeço ao meu namorado Daniel, por todo apoio e companheirismo de sempre.

Agradeço à CAPES, por ter me proporcionado, por meio do PIBID e Residência Pedagógica, experiências únicas acerca do fazer docente.

Agradeço ao PADLI, por ter me possibilitado conhecer pessoas incríveis que muito me emocionaram e me trouxeram várias reflexões sobre a docência e a vida acadêmica. Foi através deste curso de extensão que eu, finalmente, ME VI como professora de Língua Inglesa.

Agradeço ao meu amigo-irmão Rivaldo Ferreira por ter sido meu parceiro nessa caminhada e por ter, em todas as fases, segurado firme na minha mão.

Agradeço à minha orientadora Telma Ferreira por todas as (ricas) reflexões ao longo das aulas, orientações e conversas do dia a dia. Agradeço por ter sido compreensiva, gentil e paciente durante as minhas ausências. Agradeço, de coração, pelos conselhos, pelas “broncas” (risos!) e por sempre me estender a mão em momentos. GRATIDÃO POR TUDO.

Agradeço, finalmente, a todos professores e amigos que fizeram parte deste capítulo inesquecível da minha vida.

Obrigada a todos, por tudo!