



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS VI POETA PINTO DO MONTEIRO  
CENTRO CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA PORTUGUESA**

**WELSON DOS ANJOS PEREIRA**

**CONFLITO E DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:  
UM ESTUDO DE CASO NOS CONTEXTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E  
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

**MONTEIRO PB  
2021**

WELSON DOS ANJOS PEREIRA

**CONFLITO E DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR:  
UM ESTUDO DE CASO NOS CONTEXTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E  
DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português do Centro de Ciências Humanas e Exatas da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Letras – Português.

**Orientador:** Prof. Me. Bruno Alves Pereira.

**MONTEIRO PB  
2021**

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.

P436c Pereira, Welson dos Anjos.

Conflito e desenvolvimento na formação inicial do professor [manuscrito] : um estudo de caso nos contextos do estágio supervisionado e da residência pedagógica / Welson dos Anjos Pereira. - 2021.

63 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas , 2021.

"Orientação : Prof. Me. Bruno Alves Pereira , Coordenação do Curso de Letras - CCHE."

1. Interacionismo sociodiscursivo. 2. Desenvolvimento do professor de Português. 3. Estágio Supervisionado. 4. Residência pedagógica. I. Título

21. ed. CDD 370.71

WELSON DOS ANJOS PEREIRA

CONFLITO E DESENVOLVIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR: UM  
ESTUDO DE CASO NOS CONTEXTOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DA  
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Curso de Licenciatura em Letras –  
Português do Centro de Ciências Humanas e  
Exatas da Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do título de  
licenciado em Letras – Português.

Aprovado em: 24/05/2021.

**BANCA EXAMINADORA**



---

Prof. Me. Bruno Alves Pereira. (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Prof. Dr. Marcelo da Silva Medeiros  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



---

Profa. Ma. Ana Carolina Dias da Costa  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A minha mãe e meu pai, pela dedicação,  
companheirismo e sacrifício, DEDICO.

## AGRADECIMENTOS

Sou extremamente grato a Deus por me permitir seguir firme minha trajetória que culmina, por agora, na apresentação desse trabalho à comunidade acadêmica, agradeço a Ele por ser meu pilar de sustentação, meu guia, meu ombro amigo, meu tudo.

Agradeço aos meus pais por me mostrar o valor da educação e pelos seus sacrifícios que me permitiram a possibilidade de ingressar no ensino superior.

Agradeço a minha família como um todo por me apoiar e me ajudar com aquilo era possível.

Agradeço aos meus amigos e colegas por fazerem dessa jornada muito mais do que só uma jornada individual por conhecimento, por fazer dela uma busca pela alegria, pelo riso, pelo afeto, pelo apoio.

Agradeço ao nosso “quarteto fantástico” inseparável, responsável por minha dose diária de alegria. Essas três meninas que entraram no curso comigo ao meu lado, com quem dividi angústias, emoções, raivas (por que não?), mas principalmente amizade pura e verdadeira. Alice, Luana Mikaelly e Luana Mendes, vocês sempre terão um lugar especial o meu coração.

Agradeço à Lurdinha, que muito mais do que uma funcionária de gráfica, se tornou uma amiga com quem dividi meu tempo jogando papo fora, trocando impressões de filmes e livros e dividindo o amor pela literatura.

Agradeço aos funcionários da Universidade que com toda sua simpatia e acolhimento tornavam as manhãs, tardes e noites na universidade ainda mais agradáveis.

Agradeço a todos os meus professores por terem me proporcionado a possibilidade de aprendizado e desenvolvimento acadêmico, em especial ao meu orientador e mentor, Bruno Alves Pereira, por todos os ensinamentos valiosos não só sobre a sala de aula e sobre a ciência da educação, mas também pelos ensinamentos sobre a vida.

Agradeço também a Marcelo que, mesmo com coices pedagógicos, muitas vezes incompreendidos, me fez evoluir e me tornar uma pessoa mais livre.

Agradeço à Capes, que por meio do seu incentivo, me permitiu que o meu aprendizado se tornasse ainda mais efetivo ao me proporcionar estar dentro da sala de aula observando e intervindo por mais da metade do tempo de minha graduação.

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre  
uma teoria do conhecimento posta em prática.”  
(Paulo Freire)

## RESUMO

Inserido na perspectiva da Linguística Aplicada, em especial nos estudos sobre o trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (VYGOTSKY, 2008; BRONCKART, 2012[1999]; Bulea-Bronckart, 2016[2009]), o presente trabalho dedica-se a responder à seguinte questão: o que as dinâmicas dos temas e das figuras de ação nos registros de um diário reflexivo de um professor de português em formação inicial revelam a respeito do desenvolvimento desse profissional? De modo a responder à pergunta posta, estabelecemos dois objetivos: (I) identificar os temas presentes nos registros de um diário longitudinal de um professor de português em formação inicial; e (II) explicar a relação entre figuras de ação evidenciadas nesses registros e o desenvolvimento desse profissional. Os registros de diário em análise foram produzidos por um professor em formação inicial entre os anos de 2018 e 2019 em duas etapas: a primeira durante experiências de sala de aula em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da rede estadual de ensino no contexto da disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II”; e a segunda durante experiências no contexto do Programa Residência Pedagógica (PRP) em turmas de 7º e 9º anos também do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal. Nossa análise revela que, no contexto estágio, os registros tendem a priorizar a descrição de aulas; já na PRP, as temáticas são plurais e compreendem desde a análise de aulas até a descrição de conflitos. Em relação às figuras de ação, nos relatos referentes ao estágio, predomina a figura de ação evento passado e definição, esta última aparecendo em discurso interativo. Já no contexto da RP, a figura de ação definição aparece mais associada ao discurso teórico, o que, para nós, é indício de desenvolvimento.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo. Conflito. Desenvolvimento. Estágio Supervisionado. Residência Pedagógica.



## RESUMEN

Insertado en la perspectiva de la lingüística aplicada, en particular nuestro trabajo de estudio o docencia en la perspectiva del interaccionismo sociodiscursivo (ISD) (VYGOTSKY, 2008; BRONCKART, 2012[1999]; Bulea-Bronckart, 2016 [2009]), o este trabajo es responder a la siguiente pregunta: ¿qué revela la dinámica de temas y figuras de acción en los archivos de una revista de reflexión de un profesor portugués en formación inicial sobre la evolución de este profesional? Para responder a la pregunta planteada, se establecieron dos objetivos: (I) identificar las cuestiones presentes en los archivos de un diario longitudinal de un profesor de portugués en formación inicial; y (II) explica la relación entre las figuras de acción que se destacan en estos registros y el desarrollo de ese profesional. Los comunicados diarios analizados fueron elaborados por un docente en formación inicial entre 2018 y 2019 en dos etapas: la primera durante experiencias de aula en una clase de noveno grado en una escuela pública de la red de escuelas estatales. imparte la asignatura "Prácticas supervisadas en portugués II"; y el segundo durante experimentos en el marco del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en grupos de 7º y 9º año también en una escuela primaria de un colegio municipal. Nuestro análisis revela que, en el marco de las prácticas, los archivos tienden a privilegiar la descripción de las clases; En PR, los temas son plurales y van desde el análisis de clase hasta la descripción de conflictos. En cuanto a los años de las figurillas, no hay informes apresurados o predominantemente de pasantías en el evento pasado y la definición de figurillas, esta última apareciendo en un discurso interactivo. En el contexto de las relaciones públicas, la definición de figura de acción aparece más asociada a un discurso teórico, que, para nosotros, es un índice de desarrollo.

**Palabras chave:** Interaccionismo Sociodiscursivo. Conflicto. Desarrollo. Pasantía supervisada. Residencia Pedagógica.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Os tipos de discurso na perspectiva do ISD.....	23
Quadro 2:	Figuras de ação e suas relações com os tipos de discurso.....	24
Quadro 3:	Condições de produção dos diários de Davi.....	38
Quadro 4:	Temas presentes nas dez entradas do diário reflexivo de Davi.....	39

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal

IES – Instituição de Ensino Superior

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência

PROUNE – Programa Universidade para Todos

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

ZDP – Zona de desenvolvimento proximal

ZDR – Zona de desenvolvimento real

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1 A perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento.....</b>	<b>17</b>
<i>2.1.1 Conflito e desenvolvimento na perspectiva Vygotskiana.....</i>	<i>17</i>
<i>2.1.2 Os conceitos cotidianos e científicos.....</i>	<i>20</i>
<b>2.2 O modelo de análise dos textos sobre/do trabalho docente proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).....</b>	<b>22</b>
<b>2.2.1 As figuras de ação.....</b>	<b>24</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Natureza da pesquisa.....</b>	<b>28</b>
<b>3.2 Descrição dos dados em análise.....</b>	<b>31</b>
<b>4. CONFLITO E DESENVOLVIMENTO NOS REGISTROS DO DIÁRIO DE DAVI.....</b>	<b>39</b>
<b>4.1 Era uma vez, um professor em formação inicial aparentemente sem conflitos.....</b>	<b>39</b>
<b>4.2 Um belo dia, os conflitos começaram a ficar evidentes nos textos desse professor em formação inicial.....</b>	<b>45</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>58</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Não é novidade alguma dizer que as primeiras experiências da vida profissional, seja em qual profissão for, são permeadas por desafios, medos e inseguranças. No que se refere à docência, isso não é diferente e, muitas vezes, nos deparamos com situações que nos interpelam e que nos conflituam a cada dia de maneira a afrontar até mesmo nossas construções psíquicas (BEJARANO; CARVALHO, 2003). Afinal de contas, a docência não é uma ciência exata e estamos lidando com a consciência humana que pode reagir de maneiras diferentes do que imaginamos, criando situações para as quais podemos não estar preparados. Às vezes, sem saber o que fazer, nos vemos diante de conflitos diários, que nem sempre vão ser prejudiciais, ao contrário, podem também ajudar em nosso desenvolvimento e aprendizado.

Os textos produzidos nas experiências da vida profissional, inclusive no início da carreira docente, registram esses conflitos, desafios, medos e inseguranças. No âmbito dos estudos da linguagem, diferentes correntes já estabeleceram propostas analíticas desses textos. No presente trabalho, que focaliza o diário de um professor em formação inicial, o Davi, elaborado em dois momentos do curso de Letras-Português: o estágio de intervenção nos anos finais do Ensino Fundamental e o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a proposta de análise é proveniente do quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

O desejo de investigar a relação entre licenciandos e os programas de iniciação à docência, como a PRP, surgiu da nossa vivência no âmbito acadêmico: fui<sup>1</sup> bolsista dos núcleos de Língua Portuguesa do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), no período 2016-2017, e do PRP, no período 2018-2020, no Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE), *campus* VI, localizado em Monteiro, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). No momento de elaborar um projeto de pesquisa que resultaria neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Licenciatura em Letras – Português, pensei em investigar o impacto desses programas na formação de professores. Nos embates no processo de definição das questões de pesquisa, da metodologia e do quadro teórico-metodológico, eu e meu orientador decidimos tomar como objeto um diário de um professor em formação inicial e observar um possível “impacto”, no nosso caso, entendido como “desenvolvimento”, a partir do quadro teórico-metodológico do ISD.

---

<sup>1</sup> Utilizamos a primeira pessoa do singular aqui para narrar aspectos pessoais.

Desde o início do século XXI, esse quadro teórico-metodológico tem sido utilizado em pesquisas que se dispõem a estudar, investigar e analisar o trabalho docente. Estes estudos permitem que seja postos em análise não só as condutas observáveis do trabalho docente, como também todos os fatores que nesse meio se inserem, sejam os documentos que balizam a ação do professor previamente (*Parâmetros Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares Nacionais, Base Nacional Comum Curricular, etc.*), a dimensão sócio-histórica do trabalho, os profissionais que ali interagem ou até mesmo os instrumentos empregados (SILVA; LOUSADA, 2017). Assim, o ISD tem permitido a investigação do desenvolvimento do trabalho, seja ele docente ou não, sua história e seus impedimentos. Seguindo a vertente vygotskiana, esse desenvolvimento só poderá ser compreendido e investigado em seu desenrolar histórico, trazendo contribuições substanciais para diferentes instâncias envolvidas na formação do professor (governo, universidades, escolas, etc.).

Assim, também é possível considerar o diário reflexivo para esse tipo de análise investigativa. Isso é possível porque o ISD, ao mesmo tempo que é uma vertente que propicia a negociação e o acordo sobre as atividades humanas de maneira geral, também é instrumento fundamental que propicia a avaliação dessas atividades humanas que se realizam através do texto (BRONCKART, 2013). Para Bronckart (2012 [1999]), a análise e interpretação propostas pelo ISD só serão possíveis através de produções verbais efetivamente realizadas, ou seja, através do texto produzido de fato e se valendo de uma metodologia que é, ao mesmo tempo, compreensiva e interpretativa, afinal de contas, a análise de ações propriamente humanas se dá justamente através da análise de textos (BRONCKART, 2012 [1999]).

No processo de definição do nível (MACHADO; BRONCKART; 2009) a ser priorizado em nossa análise do diário produzido por Davi, encontramos o trabalho de Lousada e Silva (2017), cujos dados pareciam indicar algo semelhante ao nosso. Nesse trabalho, as autoras se propõem a apresentar como professores iniciantes de francês (re)configuram seu agir com relação ao trabalho de ensino. Para isso, elas se valem da análise do texto produzido pelos colaboradores da pesquisa em uma entrevista de autoconfrontação à luz do ISD. As autoras têm como objetivos de seu trabalho:

- (i) identificar os conhecimentos e as formas de raciocínio (BULEA; BRONCKART, 2008) mobilizados nas figuras de ação utilizadas pelos professores; e (ii) esboçar uma interpretação sobre a dinâmica das figuras de ação (BULEA, 2010; SILVA, 2015), relacionando-as à questão da formação de conceitos (VYGOTSKI, 1997). (SILVA; LOUSADA, 2017. p. 136)

A pesquisa das autoras se dá no contexto de ensino de francês oferecido através de uma extensão universitária e ministrado por alunos recém-formados. As aulas deste curso se destinavam ao público em geral – desde alunos da universidade até profissionais liberais. Já os professores bolsistas eram egressos do curso de francês que, apesar de formados, procuravam uma iniciação como experiência de ensino. Diante da demanda, a coordenação da universidade criou um dispositivo de formação que contava com reuniões pedagógicas, observação de aulas, acompanhamento individual com tutor, plataforma de compartilhamento de atividades, etc.

Os dados analisados por Lousada e Silva foram gerados em meados do ano de 2012 para a realização de uma pesquisa de mestrado na mesma universidade que oferecia o curso. Elas contaram com a colaboração de dois professores que se dispuseram a gravar suas aulas e discuti-las, posteriormente, com um colega, através do procedimento conhecido como autoconfrontação. Um deles cursava o mestrado na área de didática do francês, portanto, mais experiente que o outro, que ainda estava na graduação em francês há um ano e meio. Os dois já haviam estado em países que têm o francês como idioma oficial.

Ao fim do trabalho, em suas considerações finais, as autoras concluem o seguinte:

De maneira específica, este artigo evidenciou como uma discussão sobre as figuras de ação presentes nas entrevistas de autoconfrontação podem ilustrar a passagem da verbalização sobre a experiência prática para a formulação de um pensamento conceitual ancorado na prática cotidiana do trabalho do professor. Em outras palavras, nossas interpretações mostraram as intersecções entre conceitos cotidianos e conceitos científicos no desenvolvimento do pensamento do professor sobre seu métier, o que, acreditamos, pode contribuir para a transformação da relação do sujeito com sua atividade, abrindo assim um espaço para a ampliação de seu agir e criando possibilidades de mudanças em sua situação de trabalho (SILVA; LOUSADA, 2017. p. 153).

Na mesma linha, nesse sentido, o nosso trabalho encontra relevância por se propor a fazer uma análise de um diário reflexivo de um aluno do curso de licenciatura em Letras-Português a fim de tentar elucidar como se dá o processo de desenvolvimento desse discente enquanto professor. Diante disso, o presente trabalho buscou responder à seguinte questão: *O que as dinâmicas dos temas e das figuras de ação presentes nos registros de um diário de um professor em formação revelam sobre o seu desenvolvimento?*

De modo a responder à pergunta posta, estabelecemos dois objetivos: (I) identificar os temas priorizados em registros de um diário longitudinal de um professor de Língua

Portuguesa em formação; e (II) explicar o que a dinâmica das figuras de ação presentes nesses registros revelam sobre o desenvolvimento desse profissional.

Para tentar responder a esses questionamentos, tomamos como escopo teórico-metodológicos, como já anunciado anteriormente, o ISD, focalizando, principalmente, as noções de conflito, desenvolvimento e conhecimentos cotidianos e científicos, conforme postulados por Lev Semiónovitch Vygotsky – uma das bases do ISD; e as figuras de ação, propostas inicialmente por Ecaterina Bulea-Bronckart.

O trabalho está dividido em sete partes. Esta primeira, “Introdução”, é dedicada à apresentação da justificativa, da pergunta de pesquisa e dos objetivos que nortearam esta investigação. “Fundamentação teórica”, a segunda parte, que, como o próprio título indica evidencia o referencial teórico utilizado, está dividida em duas seções: inicialmente, descrevemos dois binômios de conceitos provenientes dos estudos de Vygotsky – conflito/desenvolvimento e conceitos cotidiano/científico; e, em seguida, sintetizamos o modelo de análise de textos/discursos proposto pelo ISD.

A terceira parte, intitulado “Procedimentos Metodológicos”, está dividida em duas seções: “Natureza da pesquisa” e “Descrição dos dados em análise”. Em “Conflito e desenvolvimento nos registros do diário de Davi” está a análise dos dados que se divide em duas grandes categorias assim intituladas “Era uma vez, um professor em formação inicial aparentemente sem conflitos...” e “Um belo dia, os conflitos começaram a ficar evidentes nos textos desse professor em formação inicial...”

Na quinta parte, sintetizamos as respostas à pergunta que norteou esta investigação e implicações da análise realizada. Por fim, estão as referências e o anexo, que contém os registros do diário de Davi.



## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Dedicamos este capítulo à exposição de nosso referencial teórico, o qual serve de base para que possamos desenvolver nossas análises e sustentar as teses desse trabalho. Ele está dividido em duas partes, na primeira, expomos aspectos da perspectiva do estudioso russo Vygotsky sobre desenvolvimento e, na segunda, tratamos a respeito do modelo de análise de textos propostas pelo ISD, focalizando, principalmente, as figuras de ação.

### **2.1 A perspectiva de Vygotsky sobre o desenvolvimento**

A primeira seção deste capítulo de fundamentação teórica focaliza as noções de conflito, desenvolvimento e conceitos cotidianos e científicos, provenientes das ideias de Vygotsky sobre desenvolvimento, que têm sido utilizadas no contexto dos estudos do ISD.

#### ***2.1.1 Conflito e desenvolvimento***

A questão da problemática em torno do desenvolvimento, seja na criança ou no adulto, não encontra ainda um consenso na ciência e muitos são os nomes que tomaram para si a missão de estudar e divulgar ciência nesse ramo, como Skinner, Watson, Chomsky, Freud, dentre outros. No entanto, são os nomes de Piaget e Vygotsky que se destacam nessa gama de estudiosos do desenvolvimento (CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2011).

De um lado, seguindo a vertente construtivista, temos Piaget que acredita que o desenvolvimento se constrói a partir da interação entre o desenvolvimento de base biológica e as aquisições da criança com o meio; e de outro, seguindo a vertente sociointeracionista, temos o estudioso russo Vygotsky, para quem o desenvolvimento se dá na troca entre parceiros sociais por meio de processos interação e mediação. Para Vygotsky, o sujeito é por essência interativo, uma vez que seus conhecimentos são adquiridos a partir de relações, que acontecem pelo processo de mediação, intra e interpessoais de troca com o meio.

A abordagem teórica deste trabalho segue a linha vygotskiana uma vez que também os estudos relativos ao ISD têm raízes nas teorias do estudioso russo. Sendo assim, quando falamos aqui em desenvolvimento, estamos assumindo e concordando com a perspectiva de Vygotsky.

Na perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento e a aprendizagem são conceitos que estão intimamente interligados. Essa última pode ser entendida como apropriação pelo

indivíduo do uso de artefatos culturais sejam eles materiais ou mesmo psicológicos e o desenvolvimento seria o que se resulta desse processo e acontece a longo prazo. Para o autor,

[o] aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento, que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas (VYGOTSKY, 2000a, p. 118).

No entanto, para Vygotsky, há uma alavanca para a aprendizagem e para o desenvolvimento: o fato de o homem viver em meio social, o que justifica dizer que desenvolvimento e aprendizagem são dois processos que caminham juntos, mesmo que não seja em total paralelo. Na teoria vygotskyana, diferentemente do que propunha Piaget, não é suficiente que a criança disponha de um aparato biológico que é inerente aos humanos, ou seja, se ela não participa de práticas sociais específicas que propiciem a aprendizagem, pouco a biologia vai importar, uma vez que a criança não dispõe de instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, ela precisará de aprendizados que provêm das experiências às quais ela é exposta.

É a partir dessa discussão que Vygotsky (2008) desenvolve os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esse último é central para o entendimento dos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. O primeiro corresponde às funções psíquicas que o sujeito já domina, seria então a região que os testes exploram; já o segundo diz respeito ao conjunto de habilidades nas quais o indivíduo tem grande chance de obter sucesso se acompanhado por alguém com mais experiência que ele, como a figura do professor ou do cuidador, por exemplo. Sendo assim, é a zona onde as habilidades ainda estão em desenvolvimento. Nas palavras do autor,

[p]ropomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar uma zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança (VYGOTSKY, 2008. p. 61)

Portanto, as crianças, detentoras de habilidades parciais, podem desenvolvê-las com a ajuda de atores sociais mais habilitados que fazem o trabalho de mediadores do conhecimento afim de que essas habilidades parciais se tornem totais por meio da aprendizagem. Porém, na

perspectiva de Vygotsky, nesse processo de aprendizagem, não se deve focalizar no que o sujeito aprendeu, mas no que ele está aprendendo.

Para que isso aconteça, é importante que trabalhemos com a estimativa de potencialidades desse sujeito, uma vez que para que estas tornem-se desenvolvimento de fato, é preciso que as fermentas e os atores sociais que são mediadores estejam disponíveis num ambiente minimamente adequado.

Pesquisas recentes que tomam a obra de Vygotsky como referência para falar do desenvolvimento de adultos chegaram à conclusão de que é possível que pessoas que trabalham de forma colaborativa tendam a aprender coisas que não aprenderiam de maneira isolada mesmo não tendo nesse grupo do qual elas fazem parte a figura de alguém com mais conhecimento, como sugere Fogaça (2011). Sendo assim, a ZDP poderia ser entendida como um conjunto de oportunidades de aprendizado e não mais só como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. Para o autor, a atividade compartilhada poderia abrir a ZDP a partir do confronto de representações.

A esse respeito desses confrontos, Bronckart, principal figura do ISD, que, por sua vez, segue a perspectiva de Vygotsky, acredita que

[...] o desenvolvimento dos conhecimentos humanos apresenta-se como um processo contínuo de *confrontar* e de *negociar* o valor atribuído a um signo por uma pessoa individual com os valores atribuídos a esse mesmo signo nos diferentes pré-construídos coletivos. E por isso que a "verdade" dos signos só existe na interação, que a *racionalidade* de nossos conhecimentos é, nesse sentido, apenas um produto de um processo de acordo social que se renova perpetuamente e que incide, sobretudo, sobre a definição das condições de validação desses conhecimentos em sua confrontação com as empirias do mundo real. E é por essa razão que, se o processo de entrar em acordo por meio da linguagem possibilita o agir coletivo. O conhecimento do estatuto desse agir e, principalmente, o conhecimento do estatuto das ações e dos agentes, esse mesmo processo está permanentemente sendo reelaborado e se encontra inexoravelmente codificado de modo diferenciado nos diversos espaços de inscrição mencionados antes (BRONCKART, 2006, p. 249-250 – grifos do autor).

Para Cristóvão e Machado (2011, p. 53), também no âmbito do ISD, o desenvolvimento surge justamente da “emergência de algo novo que interage com o que já existe e transforma esses elementos”. Ainda segundo elas, esse funcionamento é marcado cultural, histórica e socialmente.

Sendo, assim podemos assumir que o desenvolvimento é um processo de orientação social disponível ao indivíduo que, por sua vez, também devolve essa orientação ao social. Um processo não só social, como também cultural, no qual os indivíduos interagem gerando

diversas emoções que podem resultar tanto em conflitos como em relações de colaboração mútua (CRISTOVÃO; MACHADO, 2011).

Esses conflitos são entendidos pelas autoras como “espécies de tensões ou contradições sentidas em profundidade nas interações sociais com possível explicitação de discordância ou diferentes percepções sobre determinados fatos ou aspectos de uma determinada situação” (CRISTOVÃO; MACHADO, 2011. p. 55).

Já Cristovão e Fogaça (2008, p. 93) consideram conflito como

toda e qualquer discordância entre pessoas em um processo de interação social: discordâncias sobre um mesmo tema; diferentes percepções ou confrontos originados pela interlocução entre teoria e prática, entre conhecimento espontâneos (cotidiano) e conhecimento científico e conflito inconsciente

Para Freitas (2004, *apud* CRISTOVÃO; FOGAÇA, 2008) os conflitos não são patológicos e nem danosos por natureza, já que permeiam as relações sociais e interpessoais. O que para a autora pode sim se tornar danoso ou não são as consequências que surgem dos conflitos a depender da maneira com que são tratados. Se encarados como algo construtivo, poderão ter como resultado uma relação mais forte que tende a durar mais e ser produtiva.

Para Freudenberger (2015, p. 63), também no contexto do ISD, a noção de conflito “parece ser central para a compreensão do desenvolvimento inspirada em Bronckart (2013), como um trabalho de ressignificação das representações de uma pessoa, possibilitado pela formulação de uma resolução pessoal ao conflito e ao debate social sobre a atividade”. Como diversos estudos no âmbito do ISD, Freudenberger (2015, p. 66) defende que “as Figuras de Ação revelam-se um relevante aparato metodológico para o acompanhamento e a compreensão do desenvolvimento de adultos, particularmente em situação de trabalho”.

### **2.1.2 Os conceitos cotidianos e científicos**

Para Vygotsky, nós temos um modo tipicamente humano de pensar; é o que ele chama de pensamento verbal, que se distingue em dois tipos específicos: conceitos científicos e conceitos cotidianos. Para o autor, os conceitos cotidianos se dão a partir da interação do indivíduo com o meio, o mundo físico do dia a dia. Já os conceitos científicos provêm da educação formal, vinculados às instituições de ensino formal. Nesse ponto, o autor discorda de Piaget que não fazia distinção entre os dois tipos de conceitos.

Para Vygotsky, o desenvolvimento desses dois tipos de conceito se dá de maneira diferente, uma vez que, à medida que os conceitos cotidianos são utilizados pelos indivíduos e logo após são generalizados, os conceitos científicos já nascem de abstrações da realidade. Assim, o conceito cotidiano se desenvolve numa linha vertical em direção a um nível de abstração superior, já o conceito científico, em contrapartida, vai em direção a instâncias concretas do conceito. “Os conceitos científicos pressupõem, desde o início, um certo grau de generalização e de sistematização tendo necessidade, desde o início, de um processo de mediação por outros conceitos” (VYGOTSKY, 2008, p.135).

Nesse sentido, seria impossível haver pensamento conceitual sem o pensamento verbal. Nas palavras do autor,

[o] conceito é impossível sem as palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal; o elemento novo, o elemento central de todo o processo, que somos instituídos a considerar como causa produtiva da maturação dos conceitos é o *emprego específico da palavra*, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VYGOTSKI, 2000, p. 207 – grifos do autor).

No entanto, embora os dois tipos de conceitos caminhem em direções opostas, o processo de desenvolvimento pelo qual eles passam não é distinto um do outro. Para o autor, o conceito científico só pode ser absorvido pela criança, quando esta já tem um certo nível de conceitos cotidianos. Vygotsky (2008) lembra que as relações que existem entre os conceitos são relações de generalidade com o nível de generalização atual sendo construído sobre o nível de generalização que o indivíduo já tinha. Sendo assim, o conceito científico requer necessariamente um sistema de generalização.

Em resumo, a teoria de Vygotsky nos dá uma base ampla para entendermos o processo de desenvolvimento. Podemos entender, diante de sua teoria que um dos fatos geradores do desenvolvimento das crianças se dá à medida que o conhecimento que elas carregam consigo entra em choque com os conhecimentos propostos pelo ambiente. Isso é observado por Bronckart (2013) quando ele resume a teoria do desenvolvimento vygotskyana em três pontos. No segundo ponto, ele diz que

Desde o nascimento igualmente, o ambiente humano fornece à criança os elementos de informação provenientes de sua história cultural. Ou lhe coloca à disposição os elementos das representações coletivas no quadro de produções linguageiras associadas às atividades “práticas”. Esses elementos externos geram então necessariamente a contradição ou o conflito com a organização psíquica herdada: por seu caráter semiótico, ou “meta”, eles provocam as relações entre as funções psicológicas previamente distintas, e por seu caráter sócio-histórico, eles fornecem ao organismo os elementos

cuja apropriação gera para as entidades psíquicas um teor radicalmente novo. E é sob o efeito desses dois processos que as “funções psicológicas superiores” são suscetíveis de emergir, as quais reorganizam o aparelho psíquico sob uma modalidade sociocultural e formam a base das ‘pessoas’ (BRONCKART, 2013, p. 89-90).

Sendo assim, na teoria do estudioso russo pode-se presumir que um dos motores geradores do desenvolvimento seria então o conflito e a contradição. Isso nos dá base teórica para entender como os conflitos apresentados nos textos do colaborador corroboram ou não para seu desenvolvimento. Essa análise será possível através do modelo proposto por Bulea-Bronckart (2016[2009]), o qual passamos a descrever na próxima seção.

## **2.2 O modelo de análise dos textos sobre/do trabalho docente proposto pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**

Passamos agora a apresentar o modelo de análise de textos sobre/do trabalho docente, desenvolvido no contexto do ISD por Machado e Bronckart (2009). Para os autores, a análise desses textos pela perspectiva do ISD deve considerar igualmente a análise do contexto sociointeracional de produção e mais três níveis analíticos: o organizacional, o enunciativo e o semântico. Passamos a falar mais sobre cada um deles a seguir.

O contexto de produção, para os autores, pode ser definido como um conjunto de elementos que fazem parte do mundo e que são suscetíveis de exercer algum tipo de influência sobre o texto. Esses autores alertam que existem alguns fatores que exercem um tipo de influência necessária, não mecânica, sobre a organização do texto que dizem respeito ao contexto físico, social e subjetivo.

No contexto físico, considerara-se o lugar de produção do texto, o momento em que ele é produzido, o produtor, o receptor e a esfera de circulação. Já no contexto social e no contexto subjetivo (ou sociosubjetivo), além de todos esses elementos, se considera também o lugar social, a forma de interação, instituição social, os papéis sociais atribuídos ao emissor e ao receptor do texto e os objetivos da interação.

Quanto ao nível organizacional, podemos dizer que ele é constituído pelo plano geral do texto, que diz respeito à organização do conteúdo temático; os tipos de discursos, os tipos de sequência e os mecanismos de conexão e coesão.

Ao falar dos tipos de discurso, Bronckart (2012[1999]) vai dizer que a atividade linguageira se baseia na criação de mundos virtuais formados por um conjunto de

coordenadas formais que se diferenciam do mundo ordinário. Sendo assim, existem os mundos discursivos (virtuais) para além dos mundos representados (ordinários). Esses dois mundos vão se diferenciar pela sua forma organizacional, espaço-temporal, agentividade e parâmetros físicos de ação de linguagem. É a partir desses elementos que se formam os diferentes tipos de discurso.

Para Bronckart, esses mundos se constroem através de duas operações, que dizem da ordem do NARRAR e do EXPOR. Na primeira, o conteúdo temático se organiza em um mundo distante da situação de produção e as representações nelas contidos se referem a fatos passados, fatos futuros, plausíveis e imaginários que estão ancorados num dado espaço-tempo. Já na segunda, o conteúdo temático não está fixado em nenhum lugar de origem específico e fazem referência a coordenadas do mundo de ação da linguagem em curso.

Combinadas essas operações, temos quatro mundos discursivos: o mundo do expor autônomo, o mundo do expor implicado, o mundo do narrar autônomo e o mundo do narrar implicados e quatro tipos de discurso: o interativo, o teórico, o relato interativo e a narração, conforme quadro adaptado de Bronckart (2012[1999]), apresentado abaixo.

Quadro 1: Os tipos de discurso na perspectiva do ISD

		Coordenadas gerais dos mundos	
		Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso interativo	Relato interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Fonte: Adaptado de Bronckart (2012[1999], p. 157)

No nível enunciativo, temos os procedimentos de identificação e análise das vozes e modalizações. Dito de outro modo, é o momento de identificar a quem o agente que produziu o texto distribui a responsabilidade pelo que é dito, sendo assim as vozes são as entidades responsáveis pelo que se enuncia em um texto. Essas vozes podem ser ainda divididas em três tipos: a voz do autor, as vozes sociais e as vozes dos personagens. Elas se referem respectivamente ao autor o texto, a outras pessoas ou instituições que estão alheias ao conteúdo e a temática e, por fim, a pessoas e/ou instituições implicadas na temática do texto.

Já no que diz respeito às modalizações, os autores afirmam que sua função principal é traduzir avaliações e comentários de instâncias enunciativas aos elementos do conteúdo temático do texto. Essas modalizações são, para Bronckart, independentes de progressões temáticas e não precisam estar acompanhadas de tipos de discursos nem sequências

específicas. Segundo esse autor, elas se classificam em quatro tipos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

No último nível, o semântico, se explora essencialmente a semântica do agir, isto é, busca-se identificar no texto em análise as escolhas semânticas que o emissor da mensagem lança mão, com que frequência ele faz uso de determinados sintagmas que caracterizam o agir buscando verificar se esse ator social é dotado de razões, intenções, motivação e capacidade no seu agir. A esse respeito, Bulea-Bronckart (2016[2009]) organiza um sistema de análise do agir através das figuras de ação. Neste trabalho, consideramos cinco tipos de figuras de ação: figura de ação ocorrência, evento passado, experiência, canônica e definição, conforme o quadro.

Quadro 2: Figuras de ação e suas relações com os tipos de discurso

Figura de ação	Tipo de discurso associado
Ocorrência	Discurso interativo
Evento Passado	Relato interativo
Experiência	Discurso interativo
Canônica	Discurso teórico ou teórico-interativo
Definição	Discurso teórico ou teórico-interativo

Fonte: Adaptado de Silva; Lousada (2017, p. 144)

A próxima seção está dedicada a aprofundar mais a discussão a respeito dessas figuras de ação, conforme proposta de Bulea-Bronckart (2016[2009]).

### 2.2.1 As Figuras de Ação

Bulea-Bronckart (2016[2009]), as figuras de ação nos dão a possibilidade de identificar a maneira pela qual o agir é representado dentro dos textos, mas não de maneira desordenada ou aleatória e sim seguindo alguns princípios organizadores.

Esses princípios estão dispostos em categorias definidas. Aqui discutimos a respeito das cinco possíveis de serem utilizadas nos dados que nos propomos a analisar: a figura de ação ocorrência, figura de ação evento passado, figura de ação experiência, figura de ação canônica e figura de ação definição. Para as autoras, estas figuras servem como produtos interpretativos que visam o agir e a mobilização do discurso (BULEA-BRONCKART, 2016[2009]), conforme descrevemos a seguir<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Os exemplos de figuras de ação apresentados a seguir são provenientes do nosso corpus e de Bulea-Bronckart (2016[2009]), pois, no nosso *corpus*, só há a ocorrência das figuras de ação definição e evento passado.



A figura de ação ocorrência se configura pela apreensão da ação diante de uma organização linguística fortemente contextual. Pode-se dizer que sua principal característica seja a de identificar um conjunto de elementos do agir em sua dimensão particular, ou seja, que esses elementos estejam acessíveis espaço e temporalmente ao actante (aquele professor, aquele aluno etc.). Quanto à organização discursiva, podemos dizer que está intimamente ligada aos seguimentos do discurso interativo, seu eixo de referência temporal é o da situação se interação, podendo aparecer, entretanto, eixos de referência locais, constituído na maioria das vezes, por projeções sobre o momento do agir.

#### Exemplo de figura de ação ocorrência

N: então eu vou fazer / bem ela teve uma:: colecistectomia mas foi uma intervenção delicada / então é por isso que ela tem dores ãã... importantes no pós-operatório / ela tem uma transver- sim um transver nas costas/ [PESQ : hum hum] preciso que eu olhe os primeiros cura- / primeiros curativos pós-operatórios / em quarenta e oito horas bem / eu não sei o que tem abaixo ãã / pode ser os suturas grampos ou fi os / você vê // (...) senão ela tem uma lame / ondulada sobre a bolsa [PESQ : hum hum] // não precisa mobilizá-la por ora eu chamei o chefe da clínica [PESQ : certo] então o que eu faço eu desinfeto só recoloco uma bolsa adequada / e depois aham / ela tem um dreno de Kehr / que / que fica sob observação em todo caso durante dez doze dias / porque depois tem que controlá-los pelo dreno / no nível das vias biliares

Bulea-Bronckart (2016[2009], p. 179)

A figura de ação evento passado, por sua vez, se caracteriza pela retomada da ação em retrospectiva, aqui também pode haver contextualização, só que diferentemente da figura de ação ocorrência, os eventos evocados são fragmentados seletivamente de um eixo temporal anterior ao momento da fala/texto. Outra característica é predominância do relato interativo marcado pelo posicionamento em primeira pessoa (eu) narrado cronologicamente trazendo uma implicação do actante. Essa figura de ação segue ainda “uma estruturação dos fatos relatados pertencentes a um esquema narrativo que confere à unidade extraída seu estatuto de ‘acontecimento’” (BULEA-BRONCKART, 2016[2009], p. 178).

#### Exemplo de figura de ação evento passado

Nas aulas do dia 19 começam os trabalhos com o texto da aula anterior, que foi relido e interpretado junto aos alunos, falamos das expectativas deles em relação à personagem que eles disseram unanimemente que ela morreria e lemos a parte final do conto e discutimos o conjunto da obra e as perspectivas de interpretação que eles seguiram. Logo após iniciamos a produção dos cartazes para a dinâmica do próximo texto

(registro do diário de Davi)

Na figura de ação experiência predomina a cristalização a partir de ocorrência do agir apreendido pelo actante. Trata-se de uma síntese de sua vivência/experiência regida pelo princípio da adaptabilidade e por isso mesmo podendo ser descontextualizada e recontextualizada; sem eixo temporal delimitado, predomina aqui o discurso interativo que se revela numa espécie de presente genérico cristalizador da experiência. “Sua organização discursiva acontece pela justaposição de verbos que tendem a produzir a ordem cronológica da atividade, mas sinalizam também pontos de bifurcação dela” (BRONCKART, 2017, p. 179). É marcada por uma temporalidade mais maleável e, geralmente, não envolve implicação do eu em detrimento do “nós”, “a gente” etc.

Exemplo de figura de ação experiência (trabalho de enfermagem)

normalmente quando eu faço os curativos eu explico o que eu faço/ eu pergunto se eles querem ver a cicatriz frequentemente eles dizem não [INT]: hum (...) e depois é.../ frequentemente os pacientes ficam inquietos para saber se tudo vai bem se ela é bonita (...) e depois você dá a eles as informações/ você diz o que você faz que você desinfeta e tal / hun/ aí você explica a eles para a continuação/ porque são os pacientes muitas vezes que voltam para casa

Bulea-Bronckart (2016[2009], p. 179.

A figura de ação canônica, por sua vez, constitui o agir como uma espécie de construção teórica e propõe uma lógica na tarefa de maneira a-contextualizada. Nessa figura de ação, predomina a presença do discurso teórico ou do discurso interativo, podendo, muitas vezes, haver um misto dos dois. Geralmente se emprega uma sequência de verbos conjugados no presente genérico e sua referência temporal no eixo não é delimitada e, também, não há marcas de um agente, uma vez que há predominância de pronomes neutros. Também é comum que possa haver modalizações externas às relações predicativas e estruturas argumentativas.

Exemplo de figura da ação canônica (trabalho empresarial)

(...) e aí depois disso quando a gente terminar isso a gente para a gente a gente espera o:S primeiros quatro carrinhos de esterilização [INT: sim] e depois a gente abre/ a porta [INT: sim]

Bulea-Bronckart (2016[2009], p. 202)

A figura de ação definição, por fim, tem para si o agir como objeto de reflexão e ao mesmo tempo de definição. Além disso, ao contrário das demais figuras, “ela nem tematiza nem os actantes, nem a organização cronológica da atividade, mas une os traços julgados pertinentes, suscetíveis de circunscrevê-la dos outros tipos de atividade” (BULEA-BRONCKART, 2016[2009], p. 180). Aqui o discurso teórico está absolutamente implicado sem que haja no eixo temporal uma delimitação nem tão pouco marcas de agente; havendo muitas construções com fins de definir, sendo as formas verbais modalizadas se referem com alguma raridade aos atos e gestos.

Exemplo de figura de ação definição

a proposta do livro é terrível. Exclui a experiência em favor da identificação de elementos estruturais e gramaticais. [...] isso é terrível.

(registro do diário de Davi)

A partir dessas categorias de análise é que desenvolvemos nosso trabalho com o *corpus*, cuja metodologia passamos a descrever na próxima seção.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia empregada no desenvolvimento da nossa pesquisa, descrevendo sua natureza e os métodos de abordagem que empregamos na análise, bem como também a descrição dos dados que compõem o nosso *corpus* e como eles foram selecionados e coletados. Apresentamos ainda uma descrição do contexto de produção de dados, visando apresentar o funcionamento dos componentes de Estágio Supervisionado e do PRP no contexto do Campus VI da UEPB.

#### 3.1 Natureza da pesquisa

Nossa pesquisa é um estudo de caso documental de cunho qualitativo em Linguística Aplicada. Mas o que significa dizer isso? Antes de apresentar a natureza mesma deste trabalho, consideramos que seja pertinente primeiro entendermos o que é um estudo de caso, uma pesquisa documental e qualitativa e para situarmos onde nossa pesquisa encontra lugar representativo.

Segundo Paiva (2019), o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa que investiga um caso particular, podendo ser de apenas um indivíduo ou de uma comunidade em determinado contexto específico. Sendo premissa do pesquisador optar por um único caso ou por múltiplos casos. No entanto, ambos podem acabar se desdobrando em dois a depender do tipo de análise que se empregue. Para a autora, é um tipo de pesquisa naturalística, ao passo que estuda um acontecimento no ambiente natural e real, não em um ambiente criado apenas para a pesquisa.

Além do ensino de línguas, os estudos de caso podem abranger muitas áreas diferentes desde que tenha limites claros e bem definidos, que podem estar relacionados ao tempo ou espaço de coleta de dados.

Quanto às etapas de um estudo de caso, Yin (2002 *apud* PAIVA, 2019, p. 22) afirma que deve haver “definição de problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação de resultados”.

Bassey (1999 *apud* PAIVA, 2019) sugere sete estágios de um estudo de caso: 1) identificar a questão, problema ou hipótese de pesquisa; 2) fazer perguntas de pesquisa e elaborar orientações éticas; 3) coletar e armazenar dados; 4) gerar e testar afirmações analíticas; 5) interpretar e explicar as afirmações analíticas; 6) decidir os resultados e escrever o relatório do caso; e 7) terminar e publicar.

Já Gil (2002) diz que o estudo de caso pode ser um dos mais completos métodos de coleta de dados, pois se vale tanto de documentos quanto de pessoas. De maneira geral, podemos afirmar que o estudo de caso pode ser importante ferramenta metodológica e de análise para se ter um panorama detalhado de fenômenos complexos.

Já para entendermos o que é uma pesquisa documental, precisamos antes entender o que seria um documento. Segundo Chizzotti (1991 *apud* GONSALVES, 2005, p. 32)

qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais etc., contida em um suporte material (papel, madeira tecido, pedra), fixados por técnicas especiais como impressão, gravação, pintura, incrustação etc. Quaisquer informações orais (diálogo, exposições, aula, reportagens faladas) tornam-se documentos quando transcritas em suporte material.

Para Gonsalves (2005), o senso comum sugere que documento se refere apenas aos documentos oficiais formais, geralmente relacionados a arquivos governamentais. A autora sustenta que a noção de documento está para além disso e corresponde basicamente a uma informação organizada de maneira sistemática e que pode ser comunicada de diversas formas, seja oral, escrita dentre outros. Sendo assim, diários, cartas, autobiografias fazem parte dessa gama de textos que podemos nomear de documento.

Por essas características de que falamos, a pesquisa documental está ainda muito próxima da pesquisa bibliográfica. Para Gonsalves (2005), as duas se diferenciam na natureza das fontes de que provêm os dados. Enquanto a pesquisa bibliográfica sugere a contribuição de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental está atrelada a materiais que ainda não passaram por um processo analítico. Para a autora, elas seriam respectivamente fontes secundárias e fontes primárias.

Trabalhando com essas duas noções que dizem respeito às fontes de informação, ela afirma que as fontes primárias têm uma relação de proximidade com a fonte, enquanto as fontes secundárias são aquelas um pouco mais distantes de sua fonte e que já receberam algum olhar de outros autores, e sendo assim transformando-se em dados já de segunda mão.

Em relação à abordagem metodológica da pesquisa, ela pode ser de cunho quantitativo como qualitativo ou até mesmo um misto dos dois. A pesquisa quantitativa se refere à coleta de dados normalmente numéricos usando a matemática, em especial a estatística como sua substância analítica. Em essência, a pesquisa qualitativa privilegia a quantidade de dados em detrimento de sua qualidade (num sentido composicional) e por isso mesmo muitas vezes é chamada pesquisa experimental, embora não se restrinja a isso.

Já a pesquisa qualitativa privilegia a qualidade dos dados e não sua quantidade. Acontece, segundo Paiva (2019), no mundo real com o objetivo de entender descrever e, por vezes, explicar fenômenos sociais. Se vale tanto de experiências individuais e coletivas, como de interações e documentos. Esse tipo de pesquisa, de maneira geral, busca entender os fenômenos sociais através de um olhar atento, detalhado e complexo que se realiza na análise científica. Por ser também uma pesquisa relacionada à subjetividade do pesquisador, este deve levar em consideração as motivações, os valores, as crenças e as representações dos fenômenos sociais que se propõe a investigar.

Nossa pesquisa pode ser definida como estudo de caso documental de cunho qualitativo, uma vez que se vale do estudo de um indivíduo em um contexto específico se valendo de registros documentais em diário reflexivo privilegiando a qualidade desses dados para entender/explicar um fenômeno social, o desenvolvimento profissional.

Durante muito tempo, discutiu-se a respeito do objeto de análise e de discussão da Linguística Aplica. No seu surgimento, sua principal função era facilitar o aprendizado de língua estrangeiras para auxiliar na comunicação de aliados durante a Segunda Guerra Mundial. Hoje tornou-se uma ciência, que se preocupa com a linguagem em múltiplas situações e áreas do conhecimento, sendo assim também, multidisciplinar. Nas palavras de Biazi e Diaz (2017),

[a] Linguística Aplicada (LA), no novo milênio, é uma ciência que estuda criticamente os usos da linguagem nos mais variados contextos sociais. Como devemos entender a linguagem? O que é a linguagem? A linguagem é o meio pelo qual percebemos as coisas e que nos constituímos. Nós nos constituímos por meio da linguagem porque ela está em nossa relação com o outro, está no meio social o qual pertencemos, está em nossa história individual e na história de nosso meio, está nos textos com os quais já tivemos contato e também nas leituras de mundo que já temos. Pela linguagem é que construímos nossa realidade, que nos situamos social e historicamente

Se é a linguagem e usos que fazemos dele que se preocupa a Linguística Aplicada (LA) e é através da linguagem que construímos a nossa realidade e nos situamos historicamente, nossa pesquisa não poderia encontrar melhor campo de estudo para se situar. Além desse aspecto, este estudo também pode ser enquadrado na perspectiva da LA brasileira, por partilhar de aspectos teórico-metodológicos, que se desenvolveu a partir do início do século XXI, inicialmente na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), de

observação de textos sobre/do trabalho docente com base no ISD (MACHADO; BRONCKART, 2009).

Sendo assim, nosso trabalho é uma pesquisa documental situada no grande campo da LA, contribuindo especialmente com os estudos que pertencem ao ISD.

### **3.2 Descrição dos dados em análise**

Nessa seção, tratamos da descrição dos dados da pesquisa percorrendo de maneira descritiva o contexto de produção dos mesmos, quais sejam: o Estágio Supervisionado e o PRP, ligados ao curso de Letras do CCHE da UEPB

Desde a criação do curso de Letras – Português no CCHE, em 2006, o estágio supervisionado está dividido em disciplinas obrigatórias. A partir do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de 2016, quando ocorreu a mais recente reforma na grade curricular, o estágio está organizado em quatro disciplinas. A carga horária de 90 horas de “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I” é destinada a encontros de formação e observação de aulas nos finais do Ensino Fundamental. Em “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II”, o foco é a intervenção também nos anos finais do Ensino Fundamental. A política do CCHE sugere que isso aconteça na mesma turma em que houve a observação, que deve ocorrer de preferência numa escola da cidade de Monteiro, embora isso não seja obrigatório. Em “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa III”, o foco mais uma vez é a observação de aula, agora no Ensino Médio e, por fim, o “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa IV” se refere à intervenção também no Ensino Médio.

O funcionamento geral de cada uma dessas quatro disciplinas consiste basicamente em três momentos de ação. O primeiro momento é destinado à formação teórica com leituras e discussão de textos, e, no caso dos Estágios II e IV, elaboração da organização didática e planejamento de aulas. O segundo momento é o de observação de aulas, nos estágios I e II, e intervenção em sala de aula, nos estágios II e IV. O momento final da disciplina serve para reflexão final das experiências e para elaboração de relatório, como preconizado pela UEPB.

Tentando entender esses momentos, podemos dizer que o primeiro, de formação teórica com leituras e discussão de textos, funciona com aulas ministradas pelo professor da disciplina como acontece em qualquer outra componente da grade curricular do curso. É nesse momento da disciplina que o estagiário deve formular sua organização didática para as aulas que virá a ministrar (nos casos de Estágio II e IV). Essa organização didática deve estar em

consonância com o que exigem a escola e o professor que receberá o estagiário. Desse modo, pode ser que o estagiário tenha total liberdade para planejar suas aulas, mas também pode ser que ele não tenha absolutamente nenhuma, isso pelo menos em relação ao conteúdo, o que pode ser mais maleável na metodologia empregada. A própria busca por uma escola e um professor que estejam dispostos a receber um aluno de estágio é outra incumbência que está na responsabilidade do graduando. Quando a busca acaba, há a assinatura de termos de compromisso entre a universidade e a escola de educação básica.

O segundo momento, de observação ou intervenção, se dá em relação apenas às aulas do professor que se dispõe a receber o estudante em uma turma específica, por isso mesmo, o estagiário chega à escola no horário de início da aula do professor, observa ou ministra a aula, dependendo da disciplina, e quando a aula acaba, ele vai embora. Essa observação/intervenção também está sujeita à aprovação prévia do professor. Sendo assim, pode ser que o professor em formação possa observar/ministrar aulas de maneira sequencial e ininterrupta, como também possa ser que ele só possa fazer isso uma ou duas vezes por semana.

No contexto da UEPB, a quantidade de aulas que devem ser observadas/ministradas não é uma exigência estanque. Ela geralmente corresponde a 15 horas aulas, podendo ser mais ou menos, a depender da necessidade dos estudantes, da escola e da própria universidade.

Outro aspecto não estanque é o que acontece na disciplina no período de intervenção/observação. Há professores da universidade que preferem manter encontros semanais para discutir o andamento das atividades na escola e há professores que preferem fazer isso apenas em caso de necessidade ou dúvida e ouvir a socialização da experiência no final da disciplina. Esta, por sua vez, tem culminância final na formulação do relatório de estágio.

Passemos, a evidenciar o contexto do PRP. No ano de 2007, o Ministério da Educação por meio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) lançou um novo programa, através da portaria normativa n. 38, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). De acordo com a portaria, o programa tinha como objetivo a valorização do magistério, o aperfeiçoamento da formação docente e o apoio a estudantes de licenciaturas. No entanto, suas ações efetivas só vieram se iniciar de fato no ano de 2009; e desde então, o programa tem passado por inúmeras “reformas”. No início, o PIBID estava voltado apenas para as universidades públicas federais. Em 2009, foi aberto para universidade estaduais, em 2010, para instituições públicas municipais, confessionais e



filantrópicas e, em 2013, foi aberto também para as universidades privadas que contemplavam bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni).

Mais recentemente, em 2017, passou por uma de suas maiores crises, chegando a ser interrompido em muitas universidades em razão dos cortes de verbas realizadas pelo Governo Federal. Até que em 2018, após grande mobilização das universidades, estudantes e sociedade civil, o programa foi reiniciado depois de uma reformulação. Essa consistia basicamente na mudança do público-alvo que o programa passava a abarcar. Se antes alunos de qualquer período do curso podiam ingressar, agora somente os dos anos iniciais poderiam ser contemplados. O restante do público universitário, dos anos finais do curso, passou a ser contemplado com um novo programa: o Programa de Residência Pedagógica (PRP) – iniciativa que nos interessa em nossa pesquisa – também voltado para a iniciação à docência.

A Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018, que institui e regulamenta o PRP dispõe que ele deve ser regido por uma intrínseca relação de colaboração entre as IES (Instituições de Ensino Superior) e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em razão disso, as universidades devem, portanto, desenvolver uma articulação no sentido de criar um projeto institucional que se adeque às propostas pedagógicas das respectivas secretarias.

Como seu “irmão mais velho” (PIBID), o PRP conservou a configuração no que diz respeito às modalidades de bolsistas que podem ser contemplados, quais sejam: o coordenador institucional da IES, que é responsável pelo projeto institucional; o docente orientador, responsável pela supervisão dos residentes estabelecendo as relações entre teoria e prática; o professor preceptor, que é um docente da escola que receberá os residentes e é responsável por acompanhá-los no campo; e, por fim, o próprio residente aluno da IES.

Além disso, nesse novo formato, o programa passa a ter uma duração de 18 meses. Sendo que semanalmente, minimamente, os bolsistas têm que dedicar 20 horas de carga horária ao programa. No contexto do campus VI, esses 18 meses abrangem 6 grandes momentos de atuação: a preparação teórica dos bolsistas antes de irem às escolas parceiras, a observação do cotidiano escolar, o planejamento, a primeira intervenção de aulas, a segunda intervenção e a produção científica pós-intervenções. Dedicamos um pouco mais de fôlego para falar sobre cada um desses momentos mais detalhadamente a seguir.

O primeiro momento, o de preparação dos bolsistas, acontece com encontros coletivos semanais de formação. Nesses encontros, reuniam-se no auditório da universidade todos os bolsistas tanto da PRP, como os bolsistas do PIBID dos cursos de Letras-Português e Letras-

Espanhol, bem como todos os professores preceptores das escolas parceiras para discussão de assuntos comuns aos dois públicos, como a formação pedagógica, discussão de metodologias, compartilhamento de experiências. Esses momentos eram conduzidos ora pelos respectivos coordenadores do programa, ora por formadores convidados para discussão de temáticas específicas, como, as mudanças da, então nova, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a importância do diário de campo e da observação do contexto escolar, dentre outros.

No segundo momento, logo depois dessas discussões, os bolsistas foram enviados às escolas para observação das aulas da professora preceptora em todas as turmas que o docente atua e de todo o contexto escolar. E por isso mesmo além de assistir às aulas, os bolsistas estavam literalmente imersos na realidade da escola em todos os seus momentos, inclusive nos planejamentos coletivos da Secretaria de Educação.

Para que essa observação acontecesse de modo significativo para os bolsistas e ao mesmo tempo não atrapalhasse a dinâmica escolar, criou-se um sistema de escala com o objetivo de evitar que todos os bolsistas estivessem ao mesmo tempo na escola e assim superlotassem os ambientes e as salas de aula. Para reforçar isso, foi criado também o sistema de duplas, que consistia em determinar os dois residentes que fariam observação, intervenção e planejamento de aulas juntos. O critério para a escolha dos membros dessas duplas foi o de unir um bolsista com experiências em sala de aula com outro que ainda não havia tido experiência nenhuma, visando, assim, promover interação e cooperação.

Além disso, com objetivo de que os alunos tivessem um panorama geral das escolas que eram abarcadas pelo programa, os residentes conheceram contextos e realidades diferentes com observações que aconteceram também em outras escolas que não aquela em que o residente viria a atuar.

Finalizado o momento de observação, se inicia o momento de intervenção, que pode ainda ser dividido em três fases. A primeira fase seria a de definição de quais turmas cada dupla assumiria na primeira fase de intervenção. A segunda seria a de planejamento de proposta de intervenção didática, que acontecia em parceria com o professor preceptor. E a última seria a intervenção propriamente.

O planejamento de aulas precisa se adaptar ao planejamento previamente determinado pela Secretaria de Educação. Já as intervenções se davam de modo intercalado com as aulas do professor preceptor. Desse modo, ficava estipulado que duas semanas seriam destinadas às aulas ministradas pelo residente e duas semanas de aula do preceptor. Esse processo se repetia até que o preenchimento de 25 horas de carga horária do residente fosse cumprido. Quando

isso acontece, o segundo residente da dupla repete o mesmo processo até completar a carga horária. Ao fim desse processo, mais 25 horas-aula eram ministrados agora em parceria do professor preceptor com os residentes.

O quarto momento é o da segunda intervenção. Nessa segunda intervenção, os residentes são designados para uma nova turma promovendo uma troca entre si de modo que todos tenham uma nova turma na qual repetirá os mesmos processos da turma anterior. Com isso, a experiência se torna ainda mais completa.

Todo esse percurso é permeado de reflexão a respeito da prática, que se dão nas reuniões semanais com o coordenador da residência, o professor preceptor e os residentes da escola parceira. Esse encontro serve para discussão de textos teóricos e formação, mas serve principalmente para os residentes poderem compartilhar suas experiências descrevendo suas aulas, suas perspectivas diante delas, etc. Essa reflexão é acrescida com a fala do professor preceptor que avalia o desempenho dos residentes e ao mesmo tempo que os aconselha e orienta para as próximas aulas, movimento esse que também é seguido pelo coordenador.

De posse do conhecimento e experiência que o residente obteve durante o tempo que passou no programa, é chegado o último momento, o momento de produção científica. Ao fim da experiência, os residentes individualmente ou em dupla produzem um trabalho de cunho científico para compartilhar o conhecimento adquirido, produto final de sua trajetória como residente.

De modo geral, podemos dizer que há diferenças básicas entre o programa e a disciplina de estágio supervisionado, o que gera distanciamentos e aproximações. Uma das basilares é que o programa seleciona os seus participantes, tanto os alunos como os professores preceptores, portanto não obrigatório, enquanto o estágio, como disciplina que integra o currículo do curso, é obrigatório para todos os alunos. A bolsa também é fator preponderante aqui. Além de fomentar a produção daquilo que é sim ciência – embora muitas vezes não reconhecida como tal, ela ainda cria, ao abranger também o professor da escola, um vínculo entre escola e academia, como tal, a participação do docente da educação básica no processo de desenvolvimento, planejamento e cooperação não é passivo, como muitas vezes ocorre nos estágios, mas sim ativo, atuante e integrado.

Note-se que quando falamos de observação do cotidiano escolar no contexto do PRP e em observação de aulas em estágio não é uma diferença inocente, esses são termos que se traduzem de maneira literal. A concessão que a escola dá aos professores em formação no contexto de estágio inclui apenas a participação dele num espaço de aulas específico e restrito,

enquanto no PRP, quando falamos de contexto e cotidiano escolar, estamos falando de tudo que engloba o fazer escolar: os planejamentos, os momentos socialização dos professores as aulas em diversas turmas, as intervenções, etc.

Apresentados os dois contextos nos quais foram elaborados os registros do diário de Davi, a seguir, evidenciamos uma síntese dos elementos que compõem o contexto de produção desse diário – primeiro passo na análise de textos sobre o trabalho de professores, conforme proposta de Machado e Bronckart (2009).

O contexto de produção é um conjunto de elementos que fazem parte do mundo e que são suscetíveis de exercer algum tipo de influência sobre o texto. Alguns desses elementos exercem um tipo de influência necessária, não mecânica, sobre sua organização e dizem respeito ao contexto físico (o lugar de produção do texto, o momento em que ele é produzido, o produtor, o receptor e a esfera de circulação) e o contexto sociossubjetivo (o lugar social, a forma de interação, instituição social, os papéis sociais atribuídos aos emissores e ao receptor do texto e os objetivos da interação).

		Lugar de produção	Momento de produção	Emissor	Receptor
Mundo físico	Estágio Supervisionado	Moradia de Davi, CCHE/UEPB e Escola Estadual	2018.1	Davi	Davi/Abner/Ruth
	PRP	Moradia de Davi, CCHE/UEPB e Escola Estadual	2018.2 2019.1 2019.2	Davi	Davi/ Abner – Débora/Outros residentes
		Lugar de produção	Objetivo da interação	Papel social do emissor	Papel social do receptor
Mundo subjetivo	Estágio Supervisionado	Formação inicial (FI) de professores de português (universidade/escola de educação básica)	Relatar e refletir sobre o dia a dia de um professor de português (PP) em	Estagiário/ PP em FI	Davi - Estagiário/ PP em FI; Abner – professor universitário; Ruth - Estagiária/ PP em FI

			formação inicial		
	PRP	FI de professores de português (universidade/escola de educação básica)	Relatar e refletir sobre o dia a dia de um PP em FI	Residente/PP em FI	Davi - Estagiário/PP em FI; Abner – coordenador do PRP; Débora – Preceptora do PRP; Residentes

Para melhor entendimento de nosso percurso metodológico, passamos a descrever esses contextos e os atores sociais que dele participam nos relatos em análise.

O emissor das 10 entradas (dez dias) de diário reflexivo que compõem o *corpus* deste trabalho se chama Davi. O estudante de pouco mais de 20 anos de idade emitiu as três primeiras entradas que analisamos aqui na qualidade de estagiário em cumprimento das atividades da disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II” da Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do Centro de Ciências Humanas e Exatas (CCHE) da Universidade Estadual da Paraíba no semestre 2018.1 no período que compreende os meses de setembro e outubro de 2018. Já as outras sete entradas que aparecem em nossa análise foram produzidas por Davi na qualidade de residente bolsista do PRP.

As três primeiras entradas são registros que narram o período inicial, o meio e o fim da intervenção em “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II” nos anos finais do Ensino Fundamental em uma escola pública estadual da cidade de Monteiro. Estas foram produzidas nas dependências do CCHE, na casa de Davi e na escola estadual onde atuava.

O objetivo desses registros, na época, era o cumprimento de atividade relativa a um quarto da nota final da disciplina. Além de Davi, tinham acesso a esses registros, através de oralização do mesmo, o professor da disciplina, Abner, e a colega de intervenção, Ruth.

As outras sete entradas restantes redigidas durante o período do PRP foram produzidas ora na escola em que atuava Davi, ora em sua residência, ora nas dependências do CCHE, ora nos caminhos entre esses lugares. Embora houvesse nesse período a orientação do Professor Abner para que os residentes mantivessem registros em diário de suas experiências, não havia atribuição de nota. A socialização nesse contexto acontecia com menos frequência. Além de Davi e o professor Abner, havia, nas reuniões, a professora preceptora Débora e mais sete residentes.

## **4 CONFLITO E DESENVOLVIMENTO NOS REGISTROS DO DIÁRIO DE DAVI**

Este capítulo está dedicado finalmente à análise propriamente dita dos registros em diário de Davi que constitui o *corpus* do trabalho. A análise está dividida em dois momentos que correspondem aos dois contextos nos quais os registros do diário de Davi foram produzidos. No primeiro momento, intitulado “Era uma vez, um professor em formação inicial aparentemente sem conflitos...”, evidenciamos os temas e as figuras de ação dos registros produzidos no contexto da disciplina “Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa II”. Em “Um belo dia, os conflitos começaram a ficar evidentes nos textos desse professor em formação inicial...”, apresentamos os temas e as figuras de ação dos registros feitos no PRP.

### **4.1 Era uma vez, um professor em formação inicial aparentemente sem conflitos...**

Quando consideramos o conceito de sujeito, principalmente na sua dimensão histórica, percebemos que este é resultado direto de sua própria história. Vygotsky defende a ideia de que, à medida em que nós, como sujeitos coletivos, criamos e recriamos a cultura nas relações sociais que desenvolvemos, estamos também criando e recriando a nós mesmos, mas é na subjetividade que cada pessoa vai assumindo esse papel de sujeito de sua própria história e como essa história individual se relaciona com a história coletiva. De posse dessa compreensão, é que esse sujeito vai em busca da sua liberdade no seu processo de construção.

Tomando isso como norte, identificamos nos registros dos diários de Davi um conjunto de temas que parecem apontar justamente para essa tomada de consciência de si mesmo como sujeito de sua própria história. Nesses registros há uma aparente mudança focal à medida que as realidades, contextos e lugares de ação e de fala se alteram. Num primeiro momento, os registros dizem respeito ao período de Estágio Supervisionado, que foi realizado em parceria com uma colega de curso de Davi e essa era a única presença entre ele e os alunos, uma vez que a professora Sara, responsável pela turma, havia se ausentado em razão de um intercâmbio de professores oportunizado pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Essa ausência se traduzia em uma “carta branca” para que os estagiários trabalhassem da maneira que achavam adequada, sem que houvesse conflito pela presença de uma professora responsável pela turma a quem deveriam adaptar ou negociar o conteúdo da disciplina. Mesmo havendo a orientação da Universidade na pessoa do professor de estágio,

isso não se traduz num grande conflito, uma vez que a voz dos acadêmicos geralmente se alinha à da academia.

Já num segundo momento, os registros se referem ao contexto de atuação no PRP, dessa vez acompanhado por um coordenador de programa bem como de uma professora preceptora que não só acompanhava as aulas como observadora, como também participava dos planejamentos das sequências didáticas nas conformidades e exigências da secretaria de educação.

Talvez por isso, não haja no primeiro momento uma descrição de como a Sequência Didática foi elaborada ou mesmo haja menção a esse processo nos registros, eles se iniciam assim que Davi começa a de fato ministrar aulas. Sendo assim, as temáticas em si dos primeiros relatos são relativas ao que acontece exclusivamente durante a aula, narram-se os acontecimentos, já no contexto de residência, outros temas vão surgindo, a síntese de todas essas temáticas está no Quadro 4. Importante frisar que nossa análise pretende focar especialmente no nível organizacional e nível semântico. Ao primeiro estarão relacionadas às temáticas dos relatos e ao segundo estão relacionadas às figuras de ação nas quais se realizam os discursos.

Quadro 4: Temas presentes nas dez entradas do diário reflexivo de Davi

<i>Contexto</i>	<i>Data</i>	<i>Tema</i>
<i>Estágio</i>	03/09/18	(1) Descrição das etapas da aula
	19/09/18	(2) Descrição das etapas da aula (3) Avaliação da participação dos alunos na aula
	01/10/18	(4) Descrição das etapas da aula (5) Avaliação de uma das etapas da aula (6) Descrição da etapa final da aula
<i>PRP</i>	04/03/19	(7) Descrição das emoções em relação ao objeto de ensino selecionado para a primeira sequência de aulas
	06/03/19	(8) Reflexão sobre o planejamento de experiências de ensino (9) Descrição do conflito em torno da metodologia a ser dada ao objeto de ensino selecionado para a primeira sequência (10) Reflexão relacionada ao tratamento metodológico a um dado objeto de ensino
	11/03/19	(11) Descrição e avaliação da reunião de planejamento da primeira sequência de aulas
	18/03/19	(12) Descrição das emoções relacionadas ao processo de elaboração da primeira sequência e à avaliação feita pelo professor coordenador
	19/03/19	(13) Descrição das emoções (14) Descrição das etapas da aula (15) Avaliação da professora preceptora e dos alunos

		(16) Descrição das etapas das aulas
	02/10/19	(17) Reflexão sobre o conflito professora/residente (18) Descrição das etapas das aulas (19) Reflexão sobre o conflito com a metodologia da professora preceptora
	21/11/19	(20) Reflexão sobre o conflito com o ponto de vista de um aluno (21) Descrição das etapas da aula e conflito com um dos alunos (22) Reflexão sobre estratégias que poderiam ter sido utilizadas para contornar o conflito vivido

Conforme vimos no quadro, as seis primeiras entradas do diário de Davi tematizam os passos que ele seguiu durante a aula e a reação dos alunos em ordem cronológica<sup>3</sup>.

(1) *A aula do dia 03 de Setembro se iniciou com 10 minutos de atraso: o sinal tocou às 13:05 e os alunos chegaram às 13:10.*

(2) *Os alunos estavam um pouco agitados pois há sempre uma acolhida com execução do hino nacional, algo que os alunos aparentemente não gostam, nesse meio tempo em que entramos na sala, somos informados sobre essa acolhida a qual consumiu mais de 30 minutos da aula. No tempo restante, 50 minutos, já que eram duas aulas seguidas, realizamos uma dinâmica de apresentação, ao que os alunos se mostraram bem empolgadas e eufóricos para participar e assim foi.*

(3) *Logo após esse momento descontraído demos continuidade a aula fazendo uma discussão (mais um sensibilização do que discussão propriamente dita) sobre o conceito de texto, gênero, coesão e coerência. Para exemplificar a discussão, lemos um texto retirado de Koch e Travaglia que apresentava coesão mas sem coerência e com bases no que falamos no que falamos a seu respeito, fizemos uma atividade escrita.*

Legenda:

*Texto em itálico* – figura de evento passado

Recorrente nos primeiros relatos, essa temática geral se repete a cada aula, dando ênfase descritiva a seus processos e procedimentos metodológicos somente, como em (3) em que Davi faz uma descrição dos passos que seguiu durante a aula, e a maneira que os alunos reagem diante das ações dele ou de eventos outros que fugiam a sua competência e que são provenientes da escola, como acontece em (2), em que se fala da insatisfação dos alunos com a obrigatoriedade da participação na execução do hino nacional.

<sup>3</sup> As entradas estão reproduzidas quase em sua totalidade conforme estavam no original. As mudanças feitas dizem respeito aos nomes dos colaboradores que foram substituídos por pseudônimos.



Ainda olhando para o mesmo trecho com a ótica da teoria proposta por Bulea-Bronckart (2016[2009]), podemos perceber que uma das mais recorrentes figuras de ação presentes nos textos é a figura de ação evento passado. Caracterizada por ser contextual ao mesmo tempo que promove uma tomada retrospectiva. Nos nossos registros, podemos perceber que, quando a figura ação evento passado se faz presente, o contextual predominante é o evocado pelo ator da ação tomado como referência de um eixo temporal situado e sua origem é marcada.

Nos primeiros trechos que abrem o nosso corpus, pode-se notar que Davi inicia seu relato contextualizando seu primeiro dia de aula, marcando temporalmente com data e hora do referido dia, e depois começa a descrever cronologicamente o que acontece no momento da aula, mobilizando a figura de ação evento passado. Do ponto de vista enunciativo, embora o pronome *nós*, que caracteriza o discurso, só apareça oculto nos verbos *entramos, somos, realizamos, demos, lemos, falamos e fizemos*, o seguimento se vale do relato interativo, uma vez que esses verbos remetem aos interactantes da enunciação. É importante frisar também que a figura de ação evento passado é caracterizada pelo relato interativo, a situação de trabalho passado é atualizada na situação de escrita do diário (presente), o que pode propiciar o surgimento de comentários no presente referindo-se a eventos passados.

É o que acontece também em (5) – retirado dos relatos correspondentes à metade do período registrado nos diários. Assim como em (3), o enunciador marca temporalmente o dia da aula como se fosse um evento passado, no entanto, como o próprio sentido do diário é se fazer registros do dia relatado, as produções eram feitas no mesmo dia da aula e a data do registro está disposta antes do relato, o que tornaria a menção a ela dentro do texto redundante, porém um dos motivos que podem estar atrelados a isso, é o fato de que esses relatos eram verbalizados para o professor da disciplina o que sugere que os textos tinham um destinatário além do próprio produtor e por isso a referência da data passada, pois as verbalizações para o professor de estágio nem sempre eram feitas no dia da produção.

Um esboço de uma mudança dessa quase regra geral para essas entradas referentes ao período de estágio, acontece nos trechos (4) e (5). Vejamos:

(4) *Nas aulas do dia 19 começamos os trabalhos com o texto da aula anterior, que foi relido e interpretado junto aos alunos, falamos das expectativas deles em relação à personagem que eles disseram unanimemente que ela morreria e lemos a parte final do conto e discutimos o conjunto da obra e as perspectivas de interpretação que eles seguiram. Logo após iniciamos a produção dos cartazes para a dinâmica do próximo texto. Essa consistia basicamente em listar as vantagens e desvantagens de ser menino, feito pelas meninas e a vantagem de ser menina, feito pelos meninos.*

(5) *Na segunda aula, continuamos a produção, ao final colocamos os cartazes na lousa e perguntamos a eles se concordavam com as duas listas. Percebemos que haviam mais vantagens para os meninos que para as meninas e com isso fizemos uma discussão para encerrar. Todos se envolveram e participaram ativamente o que foi bastante produtivo; falaram que gostaram da aula por ter sido diferente das “tradicionalis”, não sei até onde isso é positivo ou negativo.*

Legenda:

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Em (5), embora não haja muita novidade em relação aos temas relatados – continua sendo uma descrição dos passos seguidos durante a aula, seguido por um relato da reação dos alunos frente aos conteúdo e à metodologia do estagiário – há aqui algo próximo de uma tentativa de avaliação do efeito que o trabalho por ele desempenhado causou nos alunos ao dizer que estes “*gostaram da aula por ter sido diferente das ‘tradicionalis’*” complementando com o que ele pensa a respeito dessa declaração, que é o não saber *até onde isso é positivo ou negativo*. À medida que diz não saber se isso é positivo ou negativo já é positivo em si por ser uma pausa para pensar no seu desempenho e refletir sobre ele e mais que refletir sobre desempenho é refletir sobre a ação. Embora aqui não haja um conflito marcado, há ao menos uma dúvida que traz inquietação a Davi que pode (mas não necessariamente) se traduzir em reflexão da atividade.

A figura de ação evento passado está marcada aqui pela presença, mesmo que através dos verbos, do pronome em primeira pessoa (nós) que além da agentividade em *Falamos, lemos, discutimos, iniciamos, continuamos, colocamos, perguntamos, fizemos*. A presença do pretérito perfeito indica uma relação de anterioridade com o momento da enunciação, mas alterna para o presente do indicativo em *sei* cujo sujeito pela primeira vez aparece como *eu*, portanto primeira pessoa do singular. Do ponto de vista enunciativo, o relato interativo está caracterizado pela presença dos pronomes evocado pelos verbos (*eu, nós*).

Chegando agora às últimas entradas referente ao estágio de Davi – com relatos do fim dos diários – a temática dos registros apresenta uma mudança, embora ainda muito sutil.

(6) *Como não houve tempo para exposição [do varal da igualdade] na aula anterior, isto foi feito no dia 1º de Outubro. Todos [os alunos] se juntaram para levar seus trabalhos para fixação no varal, porém, por questões de espaço, este teve que mudar de formato e decidimos então convertê-lo em um mural, o que também deu muito certo pois o resultado ficou bom.*

(7) *Ao fim realizamos uma dinâmica de despedida para encerrar as aulas.*

Legenda:

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Do ponto de vista temático, a tendência de se fazer avaliação e, portanto, reflexão do trabalho docente, se consuma no trecho (6). Embora a avaliação não seja ainda o tema do relato e ele esteja muito parecido com os anteriores, ele revela algo que é importante para o pensar pedagógico e, portanto, para o desenvolvimento profissional do estagiário. A temática é a mudança de metodologia diante do imprevisto acrescida de uma impressão pessoal diante da situação revelada na figura de ação definição *deu muito certo pois o resultado ficou bom*.

No último registro referente ao período de estágio, não há novidade em relação aos anteriores no nível semântico, há predominância da figura ação evento passado ainda marcada pela presença dos verbos em referência a acontecimentos recuperados no momento da enunciação pelos verbos *decidimos* e *realizamos*, ambos no pretérito perfeito caracterizando o relato interativo nos pronomes recuperados pelos verbos mais uma vez.

Sendo assim, no período de produção que compreende o Estágio Supervisionado, quase não há reflexões aprofundadas sobre as aulas, são relatos contextuais que têm por objetivo contar a alguém (no caso, professor de estágio) como se passou a aula. Se revela aqui, aparentemente, a ausência de conflitos pelos motivos que já discutimos na seção anterior. Talvez por isso haja, inclusive, uma linearidade nas aulas; elas estão seguindo sempre o mesmo caminho planejado desde o início. Com exceção do último relato, não há menção à necessidade de se repensar a sequência ou mudar um aspecto ou outro da aula. A aparente ausência de conflito talvez seja então o principal motivo para a falta de aspectos de desenvolvimento nesse período. Conforme Bronckart (2008), o percurso “reflexão → debate interpretativo → atribuição de nova significação” é o que constitui o processo de

desenvolvimento. Para ele, este último “consiste definitivamente na permanência e na alimentação constante de uma dinâmica de interpretação da atividade” "(BRONCKART, 2008, p. 105). Uma vez que não haja reflexão da atividade desenvolvida, não há desenvolvimento.

Nesses primeiros registros, pudemos ver que as reflexões são raras e a ausência de conflitos não propicia ambiente de reflexão. No entanto, não estamos aqui afirmando que, durante o período de estágio de Davi, não houve desenvolvimento. Porém, os textos mostram que houve muito mais uma linearidade e manutenção na forma como as aulas eram conduzidas e relatadas.

#### **4.2 Um belo dia, os conflitos começaram a ficar evidentes nos textos desse professor em formação inicial...**

A mudança mais significativa de temática acontece talvez quando o Davi sai do contexto de um estágio sem o embate entre a sua perspectiva de ensino e a perspectiva de uma professora preceptora, para um contexto novo, dessa vez na PRP, com planejamento semanal com a presença do coordenador do programa, Abner, da professora preceptora, Débora, e dos colegas residentes. Nesse novo período, não só as temáticas dos registros são outras, como também as próprias figuras de ação, em alguns casos, são outras. Se cria aqui realmente uma dinâmica de interpretação da atividade. O que pode ser visto no exemplo (8).

*(8) Depois de definida a data e o assunto de minha intervenção, fiquei animado, afinal de contas é um assunto que eu gosto de trabalhar: poemas visuais. Tenho muitas ideias na cabeça, há um semestre atrás cursei a disciplina de metodologia do ensino de literatura com João e foi demais, aquele homem sabe muito, embora seja cheio dos “coices pedagógicos”; enfim, até apresentei um seminário sobre poesia em sala de aula, estou bastante confiante e com bastante ideias fervilhando na cabeça.*

Legenda:

*Texto em itálico – figura de ação evento passado*

Em (8) a temática do registro não é a aula, nem tampouco se fala de metodologias. Aqui o relato se inicia antes de Davi entrar em sala de aula, antes mesmo de começar a planejar como essas aulas seriam. A temática aqui é a descoberta do assunto que ele teria que

abordar na sua intervenção, o que já demonstra uma certa mudança, visto que, no contexto do estágio, ele estava, de certo modo, livre para escolher até mesmo o conteúdo de suas aulas e aqui isso já foi predeterminado, o que acaba se tornando um ambiente propício para o surgimento de conflitos em todos os sentidos. Na sequência, no exemplo (9), outras mudanças podem ser notadas tanto no nível organizacional quanto no nível semântico.

Em (9), há uma grande mudança temática em relação aos primeiros relatos. Se antes essas temáticas ficavam circunscritas apenas ao que acontecia na aula e revelavam uma grande liberdade da qual o estagiário desfrutava, aqui a temática é justamente o conflito de interesses entre o que queria o agora residente com o que queria sua professora e o que determinava a Secretaria de Educação. Um conflito de vozes que toma agora o foco temático do relato.

(9) Bem, não é fácil lidar com as vozes da educação, é preciso ouvir secretaria, orientador, preceptor, teóricos. No entanto, isso se torna mais difícil se a voz não for sugestiva, mas sim prescritiva. Fui falar com a professora Débora e ela foi enfática em afirmar que eu preciso seguir o livro que é exigência da Secretaria de Educação. O fato é que a proposta do livro é terrível. Excluí a experiência em favor da identificação de elementos estruturais e gramaticais. Para mim, isso é terrível, Acredito que a literatura na escola deve suscitar o prazer de ler, a experiência literária mesmo. Estou muito preocupado com isso, mas vou elaborar minha organização didática como ele pediu e tomara que Abner salve a literatura.

Legenda

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Como vimos anteriormente, à medida que os conflitos aparecem, uma mudança temática pode ser percebida com mais afinco, mas essa não é a única mudança que se revela nos registros, a própria estrutura organizacional do texto se diferencia. No excerto acima, identifica-se a figura definição quando o discurso teórico é evocado em *não é fácil lidar com as vozes da educação, é preciso ouvir secretaria, orientador, preceptor, teóricos*, e em *Acredito que a literatura na escola deve suscitar o prazer de ler, a experiência literária mesmo*. O primeiro trecho já revela o conflito marcado entre as vozes da academia, escola e secretária de educação. Davi demonstra saber que nenhuma delas pode ser completamente ignorada, e tampouco nenhuma delas pode ser guia único da ação em sala de aula. Sabe que é preciso conciliar, mas a voz da professora não se demonstra conciliatória nesse sentido, e ele

acaba cedendo e criando uma organização didática na qual não acreditava. O que se revela mais uma vez no registro seguinte.

Em (10), o conflito que já era claro, agora passa a ser socializado na reunião periódica do grupo de residentes e preceptores.

(10) *Hoje foi um dia e tanto, não necessariamente isso é bom ou ruim, dia de reunião e apresentação das propostas. As outras duplas parecem enfrentar poucos problemas para elaborar sua sequência, principalmente o 9º ano, afinal de contas, são 6 pessoas planejando com toda liberdade já que não precisam seguir o planejamento da secretaria. Foi difícil apresentar minha organização porque eu não acredito nela, mas não me calei, fui enfático em dizer que eu tinha plena convicção de que o texto em sala de aula, principalmente o literário, DEVE ser saboreado com prazer e aquela sequência não permitiria isso, após discussão e resistência, vencemos, Abner disse que eu poderia fazer minha sequência com o assunto do meu jeito, que ele acreditava e preferia a experiência do texto literário.*

Legenda

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Se, no exemplo (9), ficava claro somente para o residente o conflito existente entre sua perspectiva e a defendida pela professora, agora em (10) esse conflito é socializado e percebido, além dele, pela professora (voz da secretaria), pelos colegas residentes e pelo coordenador do programa (vozes da academia). É nesse momento, de posse da consciência de que a abordagem feita pelo livro didático não é adequada, ele se impõe e gera um conflito que naquele contexto passa a ser de todos os envolvidos.

Diante do conflito, agora, simbolicamente, academia e escola precisam dialogar para chegar a um ponto em comum. O consenso é o de que realmente a proposta do livro precisava ser substituída, pois contrariava e não dava espaço para o que apregoava a voz da academia. No entanto, desse conflito, não surgem atritos negativos nem tampouco desrespeitosos, pelo contrário, surge um solo fértil de diálogo que encurta o imenso abismo que se formou há anos entre escola e academia. A escola está na universidade com a professora preceptora e a academia está na escola através dos residentes, o que é um dos grandes benefícios dos programas de iniciação como o PRP.

Do ponto de vista enunciativo, embora haja marcas de agentividade (eu), a figura de ação definição se caracteriza aqui quando se evoca o discurso teórico em *o texto em sala de*

*aula, principalmente o literário, DEVE ser saboreado com prazer.* Davi se vale aqui da teoria, portanto de conceitos científicos, para reforçar uma linha argumentativa que desenvolvia na defesa da necessidade de repensar a proposta do livro didático.

Tematicamente falando, em (10), o conflito ainda faz parte importante do relato, embora se fale da reunião de planejamento, o que se verifica como foco são os conflitos, seja para negar sua existência (*As outras duplas parecem enfrentar poucos problemas [...] já que não precisam seguir o planejamento da secretaria*), seja para reforçá-los (*mas não me calei, fui enfático em dizer que eu tinha plena convicção de que o texto em sala de aula, principalmente o literário, DEVE ser saboreado*).

É só a partir da entrada (13) é que se inicia de fato os relatos referentes às aulas da residência.

(13) *Entrei na sala, dei meu boa tarde mais enérgico do que o de costume e todos esperavam minha aula. Eles têm uma certa tendência a gostar de novidade, então éramos um prato cheio, na verdade é um pouco mais do que isso. Eles rejeitam ou ao menos estão fartos dos métodos tradicionais da aula de português que a professora representa, digo isso com um certo penar, pelo respeito que tenho a ela e a sua carreira, mas é o que nós da residência temos notado. Mas voltando a aula, foi tão interessante esse primeiro contato como professor com eles. Eu me apresentei, falei que passaríamos um tempinho juntos e deu tudo certo, nesse sentido. Todos se apresentaram também. Ao fim fizemos uma dinâmica de motivação para sensibiliza-los aos poemas, em especial os visuais. Coloquei alguns poemas (visuais e não visuais) dentro de uma caixa com bombons na parte de baixo falei para eles que eu havia trazido um presentinho para eles, mas que antes, eles teriam que “consumir” o que estava na parte de cima da Caixa, os poemas [...].*

#### Legenda

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Os relatos sobre as aulas se iniciam no trecho (13), 15 dias após o primeiro registro relativo a esse novo contexto, o do PRP, e meses após o último registro sobre as aulas ministradas no âmbito do Estágio Supervisionado. O que demonstra que, primeiro, houve um grande espaço de tempo para o planejamento das atividades pedagógicas do PRP e, como vimos, esse planejamento foi feito a muitas mãos – celeiro de conflitos – e segundo, que há também um considerável intervalo de tempo entre o estágio e o PRP, que pode ter propiciado novos aprendizados e vivências práticas e teóricas/acadêmicas a Davi. Talvez o sujeito daqueles relatos, embora sendo a mesma pessoa, não seja o mesmo. Dessa vez, as temáticas

não estão apenas circunscritas aos processos metodológicos, aqui as temáticas são múltiplas; questões relativas ao ensino tradicional, reflexões, e também a descrição da aula.

Neste relato, enunciativamente, o segmento se constitui de relato interativo, uma vez que há a presença de pronomes que se referem diretamente aos interactantes da enunciação evocada (*eu, eles*) bem como há a presença de verbos no pretérito perfeito (*falei, entrei*) que mantêm uma relação de anterioridade ao momento da enunciação.

Entretanto, o discurso que se constrói através da figura de ação evento passado agora se difere do construído nos primeiros relatos, em estágio supervisionado. Aqui os relatos estão permeados por avaliações em relação ao se fazer educação. No relato (13), ao falar da empolgação dos alunos em relação à novidade que representava as aulas ministradas pelos residentes, Davi chega à conclusão de que isso acontece pelo fato geral de que o que é novo desperta curiosidade naturalmente, aliado ao fato de os alunos não gostarem da abordagem que faz a professora dos assuntos em suas aulas.

Além disso, à medida que o tempo passa, os detalhes das aulas perdem espaço nos relatos. Parece haver agora uma preferência em se relatar o que de mais importante ou marcante aconteceu durante a aula de maneira reflexiva. Da metade para o fim desses relatos, não há um sequer que não faça em algum grau algum tipo de reflexão sobre a aula ou dos fatos nela foram elencados. Em (14), mais uma vez Davi se vale do discurso teórico para validar sua linha argumentativa. O que reforça ainda mais o uso de conceitos científicos, ao contrário do que acontecia nos relatos voltados para o Estágio, nos quais os conceitos cotidianos eram mais evidentes.



(14) [...] o que irá balizar as aulas de língua materna de um professor é a concepção que ele tem de língua. Se a concepção é uma concepção tradicional conservadora das práticas que bem conhecemos das aulas de português, a aula também vai ser tradicional e fechada a algumas possibilidades; se a concepção for de baseadas nas novas práticas postuladas pela universidade, de língua como interação de texto, para além de um pretexto, a aula também terá outra perspectiva. E isso diz respeito direto ao tipo de formação que recebemos e mostra a importância da formação continuada. *Na aula de hoje, eu e os alunos estávamos discutindo a respeito de um texto que fazia parte de um conjunto de questões dos simulados e um aluno estava confundindo a conjunção ora com o substantivo hora. Diante disso eu escrevi as duas palavras na lousa e comecei a perguntar a eles qual a diferença entre aquelas palavras e qual o sentido delas. Nesse momento a professora aparentemente impaciente com a situação toma a frente e diz aos alunos: “é muito fácil, né, gente?! Uma é substantivo e a outra é uma conjunção”.* Para ela, essa metalinguagem era suficiente para que eles entendessem a diferença, mas na verdade não é e não foi. Minha vontade era fazer alguma coisa que deixasse claro para ela que aquilo por si só não servia para sanar as dúvidas dos alunos, mas fui bem discreto e continuei minha explicação para ser coerente com o tipo de ensino que eu acredito.

(15) [...] se o objetivo do programa é programa é não só construir a identidade e a prática do fazer educacional em nós residentes, mas também levar a universidade para a escola, a novidade, “a formação continuada” para o preceptor, isso faz parecer que o objetivo não está sendo alcançado

(16) [...] Para que o aprendizado aconteça é preciso que as partes estejam dispostas estejam abertas a “perder[...]”.

Legenda

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Esse aspecto do conflito entre as vozes, como demonstrado no texto, torna-se tão forte na percepção do processo de desenvolvimento de Davi que, a partir de determinado momento, a descrição de aulas e metodologias é algo secundário do ponto de vista temático. Ganha destaque aqui agora o conflito. E não apenas o conflito implícito, mas sim o conflito marcado e entendido como tal.

A construção teórica, abstrata e prototípica que se faz nos trechos sublinhados de maneira a-contextual, é preponderante para caracterização da figura de ação definição. O discurso teórico emprega um presente genérico e o eixo de referência temporal não é marcado. Também praticamente não se nota mascas de agentividade empregando-se o pronome *nós*. Há também nos trechos, algumas modalizações que são externas às relações predicativas, além da presença de estruturas argumentativas.

Os excertos comprovam a tendência de se privilegiar, nos registros do diário, questões pontuais do trabalho docente que revelam conflitos. Esses, por sua vez, são motores geradores de reflexões, tomada de consciência e desenvolvimento. O conflito relatado em (14), entre o professor “novo” e o “antigo”, provocou em Davi uma reflexão sobre a importância da

concepção de língua que influencia diretamente nas aulas; sobre a importância da formação continuada e da percepção de si no programa e seus objetivos. Na esteira de Bronckart (2013), entretanto, a tomada de consciência por si só, não é fator preponderante de desenvolvimento. Para que haja desenvolvimento real, é preciso, além da tomada de consciência, uma reconstrução psíquica, que é o que acreditamos que acontece em nos relatos de (15) se o objetivo do programa é programa é não só construir a identidade e a prática do fazer educacional em nós residentes, mas também levar a universidade para a escola, a novidade, “a formação continuada” para o preceptor, isso faz parecer que o objetivo não está sendo alcançado e (16) [...] Para que o aprendizado aconteça é preciso que as partes estejam dispostas estejam abertas a “perder[...]”

No primeiro, Davi avalia o duplo objetivo do programa, que é ao mesmo tempo a formação do professor para o residente e a formação continuada para o professor preceptor ao promover o diálogo e a troca de conhecimentos entre as partes ao trabalharem juntos. No entanto, para Davi, naquele momento, isso não estava sendo efetivo frente ao conflito de perspectivas dentro da sala de aula e não fora dela no planejamento. Em (15), ele avalia que, para que esses objetivos do programa sejam alcançados, é necessário que diante de conflitos como aqueles as duas partes estejam dispostas a aprender e ouvir o outro para que dali saia algo produtivo. Esse conjunto, em primeira análise, revela não só uma tomada de consciência de Davi como também revela a reflexão do lugar que ele ocupa e de sua importância para os envolvidos (ele próprio, a preceptora e os alunos) que pode gerar reflexos em sua ação e propiciar o desenvolvimento.

Mas o conflito preceptor residente não é o único a ganhar destaque temático nos relatos da residência, principalmente quando se refere aos últimos relatos, em que também ganha destaque o conflito aluno professor, como acontece no último registro do diário de Davi que compreende os trechos de (17) a (20).

O tema do registro revela pela primeira vez no corpus um conflito entre professor - aluno, até então um conflito inédito, visto a forma como ele atingiu Davi. A frustração faz parte da carreira docente, faz parte da vida, mas essa de maneira especial foi ainda mais forte, vista a frieza do aluno ao dar tal declaração. Ao fim, Davi ainda reconhece que isso o tirou de sua zona de conforto e diante da surpresa não soube como reagir.

17) Hoje foi um dia especialmente conflitante. Embora eu saiba que nem tudo sejam flores e que não devo me colocar na posição de um salvador da pátria, a frustração com algo que você esperava o oposto é inevitável. O preconceito e o machismo na turma, mesmo depois de tanto discutir ainda continua bem presente. Mas a minha maior frustração hoje foi com Arthur, de novo. Na atividade proposta hoje, de confecção de mural da igualdade, ele SE negou a participar alegando se fosse escrever alguma coisa, escreveria que mulher deve apanhar mesmo e que devia morrer.

(18) *Ele já havia se demonstrado preconceituoso antes, eu sei disso, mas essas palavras foram muito fortes e ele nunca tinha usado esse tom, minha vontade foi de chorar, não só pelo fato em si, como também por ser meu último dia lá e o sentimento de falha é inevitável. Embora a razão me socorra de que isso não mudaria com poucas aulas minhas, o sentimento é horrível. Pela primeira vez desde que entrei na residência me senti abalado por um aluno, de uma maneira tão marcante que terminando a aula eu recorri a todos os colegas para falar do que aconteceu, acho que isso ajuda. O coletivo de professores é importante para esses desabafos também, mas a verdade era que eu não estava conseguindo lidar com algo que eu julgo ser uma falha, pelo menos no momento de sangue quente, e precisava ouvir das outras pessoas algo que me ajudasse.*

(19) *Saindo da escola, ainda abalado, falei com Abner. Ele me tranquilizou. E depois de muito me martirizar comecei a pensar. Pensar no dia de hoje, no que eu ouvi de todo mundo e acho que a semente foi plantada.*

(20) Mas pensado na minha reação acho que poderia ter feito algumas coisas diferentes. No momento que ele disse isso, acho que deveria ter feito o que Abner me falou depois, deveria ter dito: então escreva, escreva isso, se é o que você acha. Porque, a partir do momento que ele visse que era o único a pensar dessa forma talvez ele começasse a pensar que há alguma coisa errada. Mas o que eu fiz, foi usar de autoridade, dizendo que se ele não faz, então também não se surpreenda com a nota. Mas esse é o bom da residência, eu estou lá para aprender. E essa é mais uma lição que aprendo.

Legenda

*Texto em itálico* – figura de ação evento passado

Texto sublinhado – figura de ação definição

Fica marcado aqui que o conflito fez com que Davi usasse de sua autoridade para, de certa forma, ameaçar o aluno, reprimir um comportamento que não julgou adequado, embora depois de tudo passado reconheça que essa não foi a melhor forma de lidar com o problema. Mas o que interessa a nossa análise nesse momento é que a marca temática desses últimos trechos é exatamente o conflito. Do ponto de vista dos objetivos de nossa análise, este que é

último relato dos registros do diário de nosso colaborador, vem para coroar o percurso de desenvolvimento que viemos demonstrando nesse capítulo. Bronckart (2013), em seu texto intitulado “Um retorno necessário à questão do desenvolvimento” fala dos dispositivos de análise de práticas (entrevista de explicitação, instrução ao sócia ou autoconfrontações) desenvolvidos no âmbito dos estudos acerca da formação de adultos que compreendem que, por fazer emergir nos formandos os elementos suscetíveis de conflito com suas representações atuais, em certo grau acabam promovendo reflexão e esta por sua vez gera a tomada de consciência dos elementos da atividade que até então não eram percebidos, e, supostamente, esse conjunto pode provocar o desenvolvimento dos formandos. Para o autor,

[...] tudo parece passar-se como se este último [o desenvolvimento] constituísse um efeito automático da tomada de consciência, ou mesmo se confunde com a tomada de consciência; no entanto a não-consciência ou o esquecimento são a evidência das condições, por vezes indispensáveis ao desenvolvimento e de qualquer modo, uma tomada de consciência tem efeitos desenvolvimentais apenas se gerar em seguida uma reestruturação psíquica [...] (BRONCKART, 2013, p. 98).

Levando isso em consideração, vemos que, nos trechos de (17) a (20), se tematiza um conflito gerado entre o professor e o aluno, conflito esse que atinge as suas representações até então. Essa alteração de status representacional provoca reflexão posta em palavras, da mesma maneira que os mecanismos de que fala Bronckart fazem. Posto em palavras, a reflexão leva a tomada de consciência, como já vimos em outros trechos, mas é aqui que de fato o desenvolvimento pode se observar com mais afinco, pois, tal como sugere Bronckart (2013), à medida que o conflito representacional acontece e mediante a reflexão e tomada de consciência, faz-se aqui uma reestruturação psíquica acerca do fato relatado que é próprio do trabalho docente.

Por assim dizer, estamos convencidos que de fato há indícios de desenvolvimento nos relatos de Davi referentes ao período do PRP e que esse desenvolvimento está implicado diretamente com os conflitos que surgiram durante o esse processo. E está demonstrado no agir que o discurso revela, principalmente nas construções teóricas por ele formuladas.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando aos momentos finais de nosso trabalho, queremos sintetizar respostas à pergunta de pesquisa – *O que as dinâmicas dos temas e das figuras de ação presentes nos registros de um diário de um professor em formação revelam sobre o seu desenvolvimento?* – e levantar algumas questões que são pertinentes ao debate sobre a formação inicial de professores.

Em relação ao objetivo (I) identificar os temas priorizados em registros de um diário longitudinal de um professor de Língua Portuguesa em formação, podemos afirmar que os temas variaram de acordo com o contexto de produção dos registros desses diários. No contexto de Estágio, eles giravam em torno dos passos metodológicos das aulas ministradas. Isso, acreditamos nós, se dá graças ao fato de o ambiente, naquele momento, ser pouco propício ao aparecimento de conflitos, uma vez que Davi não tinha a figura da professora supervisionando sua aula ou sua metodologia. Ele estava relativamente livre para decidir o que fazer e como fazer. Não estamos querendo aqui de alguma forma analisar a conduta da professora Sara. Afinal de contas o que na forma da regra, no incentivo profissional ou no reconhecimento acadêmico a implica nesse trabalho? Ela deveria então ter cancelado seu intercâmbio internacional para ser uma tutora do estagiário? Deveria então ter impedido que Davi assumisse a sala de aula em sua ausência sabendo que provavelmente não haveria muitos outros lugares onde ele poderia procurar estágio?

Já no contexto de PRP, as temáticas se tornaram outras. Havia a figura de uma professora preceptora que interpelava seus planejamentos e metodologias, criando assim situações geradoras de conflito. Por isso, mesmo as temáticas desse contexto davam conta exatamente desses conflitos.

Quanto ao objetivo (II) explicar o que a dinâmica das figuras de ação presentes nesses registros revelam sobre o desenvolvimento do professor em formação inicial Davi, identificamos que, no momento da intervenção no estágio supervisionado, a figura de ação predominante, e quase exclusiva, era a de evento passado. Já no momento de intervenção na PRP, há ocorrências da figura evento passado, mas a figura definição é também bastante evidente.

Constatamos que as figuras de ação revelaram que, quando o conflito está ausente nos registros, não há quase nenhuma reflexão acerca do fazer docente e, portanto, não há tomada de consciência e desenvolvimento, pelo menos não expresso nos textos. Movimento diferente

do que ocorre no contexto do PRP. Constatamos que os conflitos gerados entre o professor em formação, a professora preceptora e os alunos provocaram reflexões e questionamentos evocando discursos teóricos já consolidados, e essas reflexões acabaram por provocar uma reestruturação psíquica da ação docente, conforme Bronckart (2013), fator indispensável ao desenvolvimento. Podemos afirmar então que as figuras de ação revelam é que o conflito, assim como acreditavam Bronckart e Vygotsky, foi motor gerador de reflexão, reestruturação psíquica e desenvolvimento.

Desse modo, podemos dizer que no contexto do estágio, há, principalmente, uma “verbalização sobre a experiência prática” (SILVA; LOUSADA, 2017, p. 153), o que implica dizer que há uma preponderância dos conceitos cotidianos. No contexto da PRP, há a “formulação de um pensamento conceitual ancorado na prática cotidiana do trabalho do professor” (SILVA; LOUSADA, 2017, p. 153) e, portanto, uma convivência entre conceitos cotidianos e científicos.

Quando nos voltamos para as produções referentes ao contexto do PRP, pudemos observar um ambiente propício e privilegiado para o desenvolvimento, o que de fato acreditamos que aconteceu, diante do que revelam os textos. Mas por que isso aconteceu? Seria então o PRP um espaço educativo melhor e mais importante que o estágio supervisionado? Seria o estágio algo obsoleto na graduação? Acreditamos que seria minimamente leviano fazer tais afirmações. Principalmente tomando um recorte tão pequeno.

Concordamos, pois, com Almeida e Pimenta (2014, p. 16) que o estágio deveria ser uma oportunidade privilegiada na formação de professores,

[...] pois proporciona aproximação com a escola (ambiente de trabalho do professor), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ação coletivamente desenvolvidas) e com os professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos na aula).

Porém, em alguns casos, isso não se mostra verídico. Muitas vezes, o estágio é visto como mais uma disciplina a cumprir por parte dos alunos e os professores que recebem esses alunos nas escolas parecem estar fazendo apenas um favor, deixando que “praticuem” com seus alunos se colocando alheios de seu papel na formação dos estagiários.

Acreditamos que é preciso que haja integração, confiança e credibilidade na relação das escolas com as Instituições de Ensino Superior (IES) para que experiências realmente

privilegiadas possam acontecer na formação de docente. Dessa forma, o estágio verdadeiramente poderia

[...] favorecer a mediação entre professores e alunos em formação no contexto real do exercício profissional através de estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, o compreender a reflexão sobre as práticas pedagógicas, trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 30).

Diante de nosso trabalho e dos resultados obtidos a partir da análise de dados, podemos afirmar que isso está sendo propiciado pelo PRP. O programa consegue muitas vezes inverter lógicas pré-estabelecidas na relação entre escola e IES. Nesse contexto, o professor preceptor é que vai em busca da universidade e, portanto, o interesse nessa relação parte dele. Estando no programa, este professor fará parte ativa da formação do residente. Afinal de contas,

[...] para uma real aproximação com o futuro campo profissional é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Isso inevitavelmente nos faz questionar qual seria então o grande atrativo que os professores das escolas vêm no PRP que não vêm no estágio. A resposta é bem simples: a bolsa. Essa resposta talvez cause algum incômodo à primeira vista pelo fato de nosso país ter uma relação bastante moralizante com o dinheiro, e, por muito tempo, ter enxergado o magistério como uma atividade quase missionária, o que até hoje reverbera no salário dos professores.

É preciso entendermos que o que fazemos na graduação (seja no estágio ou no PRP) ao pesquisarmos, irmos às salas de aula, testarmos metodologias, atividades e formas de abordagem de conteúdo, tem um único nome: Ciência. O que fazemos nas licenciaturas e nas humanidades de maneira geral é ciência também, tanto quanto o físico, o matemático, ou médico fazem. E como em todas essas áreas, o incentivo financeiro é de fundamental importância. Na atual conjuntura socioeconômica do nosso país, uma bolsa, mesmo sendo de um valor tão simbólico, é determinante para que o aluno possa permanecer na graduação ou não e para que o professor preceptor decida dedicar parte do seu tempo a contribuir com a formação de novos professores.

Mas como sabemos que a proposição de um estágio remunerado para todas as licenciaturas é algo muito distante para alcançarmos, devemos reconhecer, nas duas pontas, tanto nas IES, quanto nas escolas, a importância desses dois espaços de iniciação à docência. Trazer a escola para a universidade, no contexto de estágio, para muito além da mera burocracia, para que o estágio possa ser ainda mais importante.

Queremos chamar atenção também para um instrumento que nos foi vital para realização deste trabalho e que consideramos ser uma importante ferramenta de reflexão da ação docente: o diário reflexivo. Esse que “é essencialmente um espaço narrativo pessoal, protegido, em que o professor/aprendiz/autor pode colocar suas dúvidas anseios, percepções, questões, reflexões e (re)elaborar crenças e práticas” (REICHMANN, 2007, p. 229) pode se tornar uma ferramenta poderosa para impulsionar o desenvolvimento dentro da atividade docente, à medida que proporciona um novo olhar para as práticas profissionais de um ponto de vista crítico e reflexivo.

Acreditamos que o diário reflexivo foi, na formação e no desenvolvimento de Davi, muito mais do que um instrumento revelador de desenvolvimento. Ele foi um dos instrumentos que propiciaram esse desenvolvimento. Ao falar de suas experiências, Davi tematiza procedimentos, conflitos, estados de espírito, raiva, revolta, frustração, alegria, etc. e acaba por refletir sobre eles. Isso o coloca diretamente num espaço e num lugar de tomada de consciência e percepção de si mesmo como ator social de sua história pessoal e profissional. Nesse momento, Davi não mais se deixa levar por tendências acríticas de práticas profissionais, a partir desse momento, ele começa a buscar razões e motivações para fazer o que faz.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 15-40.
- BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, v.9, n. 1, p. 1-15, 2003.
- BIAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. O que é linguística aplicada. **Anais do Universidade em foco: o caminho das Humanidades**. UNICENTRO, Agosto, 2017.
- BRASIL. Portaria CAPES nº 175, de 07 de agosto de 2018. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)., DF, 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/36093032/do1-2018-08-09-portaria-n-175-de-7-de-agosto-de-2018-36093023) Acesso em: 20 de Maio de 2020.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999], p. 21-65.
- BRONCKART, J. P. A atividade de linguagem em relação à língua. Homenagem a F. de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.) **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 19-42.
- BRONCKART, J. P. Um retorno necessário à questão do desenvolvimento. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013
- BRONCKART, J. P. Entrar em acordo para agir e agir para entrar em acordo. In: BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Organização: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006. p. 231-259.
- BULEA-BRONCKART, E. Tipos de discurso e interpretação do agir: o potencial de desenvolvimento das figuras de ação. **D.E.L.T.A**, n. 32, v. 1, p. 189-213, 2016[2009].
- CRISTOVÃO, V. L. L.; MACHADO, A. R. Desenvolvimento profissional na atividade de produção coletiva de material. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Londrina: UEL, 2011.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo**. Londrina, PR: UEL, 2008, p. 13-33.
- FOGAÇA, F. C. Conflito e desenvolvimento: duas faces da mesma moeda. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Atividade docente e desenvolvimento**. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 91-105.
- FREUDENBERGER, F. Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygotskiana. In: PEREIRA, R. C. M.; MEDRADO, B. P.; REICHMANN, C.

L. (Org.). **Letramentos e práticas formativas**: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015, p. 51-70.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, E. **Conversas sobre iniciação à Pesquisa Científica**. 4. ed. Campinas, SP: Alínea Editora, 2005.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. (Re)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 31-77.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEREIRA, B. A.; GOMES, M. S.; VIEIRA, F. E.; SILVA, M. M.; TAVARES, A. S.; ALVES, W. S.; CORREIA, C. A. S. **Projeto Pedagógico de Curso Letras Português - Campus VI - Licenciatura**. 2016.

REICHMANN, C. L. (Org.). **Diários reflexivos de professores de língua**: ensinar, escrever, refazer(-se). Campinas, SP: Pontes, 2013

REICHMANN, C. L. Professores em construção: mapeando fazeres e reposicionamentos docentes em relatos reflexivos. In: Congresso Internacional da ABRAPUI, 2007, Belo Horizonte. **Anais do I congresso internacional da ABRAPUI**. Belo Horizonte: ABRAPUI-UFMG, 2007.

SILVA, E. C.; LOUSADA, E. G. Transformar a experiência vivida: uma análise sobre as verbalizações dos professores na entrevista de autoconfrontação. **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, v. 1, p. 135-155.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L.S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.

## ANEXOS

### **2 aulas 03/09/18**

(1) A aula do dia 03 de Setembro se iniciou com 10 minutos de atraso: o sinal tocou às 13:05 e os alunos chegaram às 13:10.

(2) Os alunos estavam um pouco agitados pois há sempre uma acolhida com execução do hino nacional, algo que os alunos aparentemente não gostam, nesse meio tempo em que entramos na sala, somo informados sobre essa acolhida a qual consumiu mais de 30 minutos da aula. No tempo restante, 50 minutos, já que eram duas aulas seguidas, realizamos uma dinâmica de apresentação, ao que os alunos se mostraram bem empolgadas e eufóricos para participar e assim foi.

(3) Logo após esse momento descontraído demos continuidade a aula fazendo uma discussão (mais um sensibilização do que discussão propriamente dita) sobre o conceito de texto, gênero, coesão e coerência. Para exemplificar a discussão, lemos um texto retirado de Koch e Travaglia que apresentava coesão mas sem coerência e com bases no que falamos no que falamos a seu respeito, fizemos uma atividade escrita.

### **2 aulas 19/09/18**

(1) Nas aulas do dia 19 começam os trabalhos com o texto da aula anterior, que foi relido e interpretado junto aos alunos, falamos das expectativas deles em relação à personagem que eles disseram unanimemente que ela morreria e lemos a parte final do conto e discutimos o conjunto da obra e as perspectivas de interpretação que eles seguiram. Logo após iniciamos a produção dos cartazes para a dinâmica do próximo texto. Essa consistia basicamente em listar as vantagens e desvantagens de ser menino, feito pelas meninas e a vantagem de ser menina, feito pelos meninos.

(2) Na segunda aula, continuamos a produção, ao final colocamos os cartazes na lousa e perguntamos a eles se concordavam com as duas listas. Percebemos que haviam mais vantagens para os meninos que para as meninas e com isso fizemos uma discussão para encerrar. Todos se envolveram e participaram ativamente o que foi bastante produtivo; falaram que gostaram da aula por ter sido diferente das “das tradicionais”, não sei até onde isso é positivo ou negativo.

## **1 aula 01/10/18**

(1) Como não houve tempo para exposição [do varal da igualdade] na aula anterior, isto foi feito no dia 1º de Outubro. Todos [os alunos] se juntaram para levar seus trabalhos para fixação no varal, porém, por questões de espaço, este teve que mudar de formato e decidimos então convertê-lo em um mural, o que também deu muito certo pois o resultado ficou bom.

(2) Ao fim realizamos uma dinâmica de despedida para encerrar as aulas.

## **Diários da Residência**

04/03/19

(1) Depois de definida a data e o assunto de minha intervenção, fiquei animado, afinal de contas é um assunto que eu gosto de trabalhar: poemas visuais. Tenho muitas ideias na cabeça, há um semestre atrás cursei a disciplina de metodologia do ensino de literatura com João e foi demais, aquele homem sabe muito, embora seja cheio dos “coices pedagógicos”; enfim, até apresentei um seminário sobre poesia em sala de aula, estou bastante confiante e com bastante ideias fervilhando na cabeça.

06/04/19

(1) Bem, não é fácil lidar com as vozes da educação, é preciso ouvir secretaria, orientador, preceptor, teóricos. No entanto, isso se torna mais difícil se a voz não [for] sugestiva, mas sim prescritiva. Fui falar com a professora Débora e ela foi enfática em afirmar que eu preciso seguir o livro que é exigência da Secretaria de Educação. O fato é que a proposta do livro é terrível. Excluí a experiência em favor da identificação de elementos estruturais e gramaticais. Para mim, isso é terrível, acredito que a literatura na escola deve suscitar o prazer de ler, a experiência literária mesmo. Estou muito preocupado com isso, mas vou elaborar minha organização didática como ele pediu e tomara que Abner salve a literatura.

11/03/19

(1) Hoje foi um dia e tanto, não necessariamente isso é bom ou ruim, dia de reunião e apresentação das propostas. As outras duplas parecem enfrentar poucos problemas para elaborar sua sequência, principalmente o 9º ano, afinal de contas, são 6 pessoas planejando com toda liberdade já que não precisam seguir o planejamento da secretaria. Foi difícil apresentar minha organização porque eu não acredito nela, mas não me calei, fui enfático em dizer que eu tinha plena convicção de que o texto em sala de aula, principalmente o literário, deve ser saboreado com prazer e aquela sequência não permitiria isso, após discussão e resistência, vencemos, Abner disse que eu poderia fazer minha sequência com o assunto do meu jeito, que ele acreditava e preferia a experiência do texto literário.

18/03/19

(1) Passei a semana trabalhando na minha sequência e estou empolgado com ela, está ficando a minha cara. Hoje foi o dia de mostrar a Abner as primeiras 5 aulas, tive uma alegria imensa de ouvi-lo dizer que agora estava me reconhecendo na sequência que a última não era eu e que devo ouvir o que é sugerido, mas nunca devo abandonar minhas convicções. Foi muito bom porque ele aprovou tudo e com isso, a confiança em mim mesmo se renova.

1ª aula 19/03/19

(1) Finalmente meu 1º dia de aula chegou. Não consigo entender, depois de já ter dado aulas em tantos espaços diferentes, ainda me sinto como se fosse o primeiro dia, minhas pernas quase ficaram bambas; compartilhei o nervosismo um pouquinho com Mariane, ela disse que também estava muito nervosa mesmo não sendo ela que iria dar a aula kkk, mas eu entendo, é uma das primeiras vezes que ela entra em sala de aula sem ser a aluna. E eu ainda vou dar a ela a função de auxiliar os alunos que não sabem ler ou tem muita dificuldade, já sei que são 3, Ricardo, Carlo e Cecília.

(2) Entrei na sala, dei meu boa tarde mais enérgico do que o de costume e todos esperavam minha aula. Eles têm uma certa tendência a gostar de novidade, então éramos um prato cheio, na verdade é um pouco mais do que isso. Eles rejeitam ou ao menos estão fartos dos métodos tradicionais da aula de português que a professora representa, digo isso com um certo penar, pelo respeito que tenho a ela e a sua carreira, mas é o que nós da residência temos notado. Mas voltando a aula, foi tão interessante esse primeiro contato como professor com eles. Eu me apresentei, falei que passaríamos um tempinho juntos e deu tudo certo, nesse sentido.

Todos se apresentaram também. Ao fim fizemos uma dinâmica de motivação para sensibilizá-los aos poemas, em especial os visuais. Coloquei alguns poemas (visuais e não visuais) dentro de uma caixa com bombons na parte de baixo falei para eles que eu havia trazido um presentinho para eles, mas que antes, eles teriam que “consumir” o que estava na parte de cima da Caixa, os poemas. Então comecei entregando os poemas, o aluno lia e depois presenteava um colega até que todos tivessem lido e presenteado. No meio do processo eu tive que mudar a metodologia, pois estava demorando muito e passaríamos duas aulas nesse ritmo. Eu estava pedindo que eles escolhessem um papelzinho (poema), lesse, dissesse o que havia gostado e repassasse para outro colega para só depois passar outro papel para outro aluno, só que eles demoravam a ler porque se preparavam antes entender ainda. Percebendo isso, eu distribuí logo todos os papéis para que eles já fossem lendo para si mesmos e quando eu pedisse que eles lessem para a turma eles já estarem prontos, aí a dinâmica fluiu.

Ao fim desse processo começamos a discutir a respeito da forma desses poemas, primeiro perguntei se eles tinham a mesma estrutura, eles começaram a falar e a primeira aula acabou.

Diário aula dia 2 do 10 de 2019 – correção do segundo seminário

(1) Nas últimas aulas desta semana pude perceber mais claramente algo que soube desde sempre, mas nunca havia nomeado: trata-se de uma batalha de perspectivas dentro da sala de aula. Sem sombra de dúvidas, o que irá balizar as aulas de língua materna de um professor é a concepção que ele tem de língua. Se a concepção é uma concepção tradicional conservadora das práticas que bem conhecemos das aulas de português, a aula também vai ser tradicional e fechada a algumas possibilidades; se a concepção for de baseadas nas novas práticas postuladas pela universidade, de língua como interação de texto, para além de um pretexto, a aula também terá outra perspectiva. E isso diz respeito direto ao tipo de formação que recebemos e mostra a importância da formação continuada. Na aula de hoje, eu e os alunos estávamos discutindo a respeito de um texto que fazia parte de um conjunto de questões dos simulados e um aluno estava confundindo o a conjunção ora com o substantivo hora. Diante disso eu escrevi as duas palavras na lousa e comecei a perguntar a eles qual a diferença entre aquelas palavras e qual o sentido delas. Nesse momento a professora aparentemente impaciente com a situação toma a frente e diz aos alunos: “é muito fácil, né, gente?! Uma é substantivo e a outra é uma conjunção”. Para ela, essa metalinguagem era suficiente para que eles entendessem a diferença, mas na verdade não é e não foi. Minha vontade era fazer

alguma coisa que deixasse claro para ela que aquilo por si só não servia para sanar as dúvidas dos alunos, mas fui bem discreto e continuei minha explicação para ser coerente com o tipo de ensino que eu acredito.

(2) Mas isso naquele momento, revelou para mim que existe algo que é grave tendo em vista os objetivos do Residência pedagógica. Essa batalha, essa impaciência me pareceu uma recusa da minha perspectiva como se aquilo não fosse válido, como se aquele tipo de ensino que eu estava fazendo fosse errado para ela e, se o objetivo do programa é programa é não só construir a identidade e a prática do fazer educacional em nós residentes, mas também levar a universidade para a escola, a novidade, “a formação continuado” para o preceptor, isso faz parecer que o objetivo não está sendo alcançado.

(3) E se formos parar para pensar, para que essa troca (experiência novidade) aconteça é necessário que as partes estejam abertas a possibilidades. E que aconteceu nessa aula específica foi sim uma batalha, uma guerra fria na qual ninguém deixou explícito o que pensava mas claramente um negava a visão do outro, como se fosse uma competição que as partes querem vencer e isso não é bom. Para que o aprendizado aconteça é preciso que as partes estejam dispostas estejam abertas a “perder”. Espero que esse seja apenas um momento de ânimos a flor da pele e que isso mude.

21 11 19

(1) Hoje foi um dia especialmente conflitante. Embora eu saiba que nem tudo sejam flores e que não devo me colocar na posição de um salvador da pátria, a frustração com algo que você esperava o oposto é inevitável. O preconceito e o machismo na turma, mesmo depois de tanto discutir ainda continua bem presente. Mas a minha maior frustração hoje foi com Arthur, de novo. Na atividade proposta hoje, de confecção de mural da igualdade, ele se negou a participar alegando se fosse escrever alguma coisa, escreveria que mulher deve apanhar mesmo e que devia morrer.

(2) Ele já havia se demonstrado preconceituoso antes, eu sei disso, mas essas palavras foram muito fortes e ele nunca tinha usado esse tom, minha vontade foi de chorar, não só pelo fato em si, como também por ser meu último dia lá e o sentimento de falha é inevitável. Embora a razão me socorra de que isso não mudaria com poucas aulas minhas, a sentimento é horrível. Pela primeira vez desde que entrei na residência me senti abalado por um aluno, de uma maneira tão marcante que terminando a aula eu recorri a todos os colegas para falar do que

aconteceu, acho que isso ajuda. O coletivo de professores é importante para esses desabafos também, mas a verdade era que eu não estava conseguindo lidar com algo que eu julgo ser uma falha, pelo menos no momento de sangue quente, e precisava ouvir das outras pessoas algo que me ajudasse.

(3) Saindo da escola, ainda abalado, falei com Abner. Ele me tranquilizou. E depois de muito me martirizar comecei a pensar. Pensar no dia de hoje, no que eu ouvi de todo mundo e acho que a semente foi plantada.

(4) Mas pensado na minha reação acho que poderia ter feito algumas coisas diferentes. No momento que ele disse isso, acho que deveria ter feito o que Abner me falou depois, deveria ter dito: então escreva, escreva isso, se é o que você acha. Porque, a partir do momento que ele visse que era o único a pensar dessa forma talvez ele comesse a pensar que há alguma coisa errada. Mas o que eu fiz, foi usar de autoridade, dizendo que se ele não faz, então também não se surpreenda com a nota. Mas esse é o bom da residência, eu estou lá para aprender. E essa é mais uma lição que aprendo



