

# *Contextos (In)Explorados no Estágio Supervisionado nas Licenciaturas em Letras/Inglês: o lugar da observação de aulas nos dizeres de alunos-mestres*

(UN)EXPLORED CONTEXTS IN THE TEACHING PRACTICUM IN ENGLISH  
LANGUAGE AND LITERATURE COURSES: THE PLACE OF CLASSROOM  
OBSERVATION IN THE REPORTS OF PRE-SERVICE TEACHERS

Juliana Reichert Assunção **Tonelli\***

**Resumo:** Contextos de ensino são fundamentais para estabelecer relações entre teoria e prática de sala de aula. Uma das etapas desse processo consiste em ‘observar’ movimentos ocorridos nas escolas, ações realizadas pelos professores e atitudes e comportamentos dos alunos diante dos conteúdos trabalhados e as relações estabelecidas. Assim, propusemos a quatro alunos-mestres, após escolherem o contexto com que mais se identificavam e, posteriormente, desenvolveriam a regência, um momento de reflexão quanto ao papel e à importância da fase de observação. Neste artigo, refletimos sobre o lugar daquela etapa do estágio em língua inglesa, considerando os contextos eleitos: ensino de inglês para alunos da Educação Infantil e para alunos portadores de Necessidades Educacionais Especiais. Trechos dos discursos dos alunos-mestres em uma aula na disciplina de Estágio Supervisionado II, no curso de licenciatura Letras/Inglês de uma Universidade do estado do Paraná, foram transcritos e analisados com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo, de que toda produção textual (escrita e/ou oral) insere-se em um contexto sócio-histórico-cultural, que determina o contexto de produção do texto e

---

\* Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2012). Professora Doutora Adjunto 2, na UEL. Contato: teacherjuliana@uol.com.br.

sua utilização pelos leitores/ouvintes. Por se tratar de uma atuação ainda inexplorada na prática de ensino dos cursos de Letras-Inglês, a observação prévia dos contextos foi essencial para tomadas de decisões mais conscientes por parte dos alunos-mestres.

**Palavras-chave:** Prática de ensino de inglês. Contextos inexplorados. Licenciatura Letras/Inglês.

**Abstract:** Teaching contexts are essential to establish the relationships between theory and classroom practice. One of the stages in such process consists in observing movements that happens at schools, the actions executed by the teachers and the attitudes and behaviours of the students when contents are taught and the relationships are established. Hence, it was proposed to four pre-service teachers, after they had chosen the teaching context they most identified with and where they would develop their teaching practicum, a moment of reflexion about the role and the importance of previous observation. In this paper we aim at reflecting upon the place of that phase of the teaching practicum considering the chosen contexts: the teaching of English to kindergarteners and to students with special educational needs. Oral texts produced by the pre-service teachers were analyzed based on the theoretical and methodological assumptions of the Sociodiscursive Interactionism, which assumes that all textual production (written and/or oral) is part of a socio-cultural-historical context, which determines the context of text production and its use by readers/listeners. Because it is an unexplored performance in English language teaching practicum in the English Language and Literature courses, previous observation of the context was essential for the pre-service teachers decision-making.

**Keywords:** English teaching practice. Unexplored contexts. English Language and Literature courses.

## Introdução

Por muito tempo objeto das pesquisas da Educação, o estágio supervisionado, mais recentemente, passou a ser objeto de investigação da Linguística Aplicada (cf. BUENO, 2007; MACHADO, 2007; MELO, 2011;

REICHMANN, 2012; SILVA, 2012; FREUDENBERGER, 2014, por exemplo), campo em que esta pesquisa se insere.

Tradicionalmente, os Estágios Supervisionados constituem-se em espaços que devem assegurar o estreitamento entre os saberes teóricos e a realidade que os alunos-mestres<sup>1</sup> encontrarão nas escolas. O estágio curricular obrigatório se caracteriza “como atividade integrante e integradora na organização das licenciaturas” (CESÁRIO et al., 2013, p. 23). Para os autores, constitui-se em

... momento de aprofundamento sobre as práticas de ensino de cada área do conhecimento, nos campos de atuação, envolvendo as diferentes relações entre sujeitos e instituições, tendo como finalidade: a formação do professor para a Educação Básica; a práxis do estudante composta pelos elementos teóricos transformados em práticas sempre renovadas no cotidiano acadêmico e no processo de ensino; a teorização sobre a realidade educacional, cultural, política e social (CESÁRIO et al., 2013, p. 23-24).

Trabalhos que se ocupam da investigação de aspectos relacionados ao Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Letras/Inglês (ESLI) revelam a preocupação de professores-formadores brasileiros sobre a importância desse espaço na educação inicial de docentes, como os desenvolvidos por Mateus (2000), Biazi; Gimenez e Stutz (2011), Stutz e Barboza (2015), para citar alguns. Gimenez e Cristovão (2004) resgatam trabalhos fundantes acerca da importância da articulação dos objetivos e da definição de conteúdos dos currículos dos cursos de licenciatura em Letras com vistas a garantir uma formação mais completa ao aluno-mestre. Para as autoras, a formação de professores é parte fundamental do projeto educacional e pode promover a superação das desigualdades existentes na sociedade brasileira. Para elas, “parece não haver projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações” (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004, p. 86).

---

<sup>1</sup> A expressão “aluno-mestre” é utilizada para referir-se ao professor em formação inicial, conforme Gimenez (1998).

Especificamente com relação ao papel da observação durante o ESLI, Biazzi, Gimenez e Stutz (2011) examinaram, primeiramente, a experiência de observação de aulas pelos estagiários e, posteriormente, investigaram seus entendimentos em relação ao fato de, então, serem eles os observados, já na condição de professores-regentes. Para as pesquisadoras, os resultados sugerem a emergência de revermos a prática de observação de aulas na disciplina de Estágio Supervisionado. Ainda em relação ao período de observação, apontam a necessidade de reestruturar essa fase do estágio, discutindo com os professores das escolas “sobre quais são suas expectativas em relação aos estagiários, sobre suas necessidades contextuais e de que forma podemos – podem – nos auxiliar” (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 76). O estudo revelou que professores-formadores, em especial aqueles que atuam na disciplina de Estágio Supervisionado, têm se dedicado a questões urgentes no que concerne às reformulações dos fazeres pedagógicos intrínsecos à formação de professores, “tornando-os mais significativos para todos os envolvidos” (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011, p. 76).

O Estágio Supervisionado, portanto, consiste em uma das etapas essenciais para a formação docente, uma vez que os contextos de ensino são fundamentais para se estabelecer as relações entre as teorias discutidas durante a graduação e as práticas de sala de aula (BUENO, 2009; VALSECHI; KLEIMAN, 2014). Uma das etapas desse processo consiste em observar os movimentos ocorridos nas escolas, as ações realizadas pelos professores e as atitudes e comportamentos dos alunos mediante os conteúdos trabalhados e as relações estabelecidas.

Corroborando os estudos até aqui citados, um dos momentos cruciais na formação do professor de Inglês (LI) é quando o aluno-mestre cursa a disciplina de Estágio Supervisionado obrigatório. Contudo, em função de mudanças em nossa sociedade – como o surgimento de leis para a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) e do aumento expressivo de crianças pequenas aprendendo LI – na maioria das vezes, ensinada por professores despreparados, sem a devida formação didático-pedagógica, tão necessária nos contextos regulares de ensino, justamente pela falta de formação durante a graduação, estes configuram-se em espaços relevantes para atuação docente, mas ainda pouco explorados na formação de professores de LI. Assim, para atender as necessidades e procurando

promover um espaço “significativo” para um grupo de quatro alunos do 4º ano do curso de licenciatura em Letras/Inglês, sob minha supervisão na disciplina de Estágio Supervisionado II na universidade onde atuo e, em decorrência de interesses de pesquisa, propusemo-nos a supervisionar alunos-mestres atuando nos dois contextos acima mencionados e ainda pouco explorados na formação de professores de LI e na disciplina de Estágio naquela universidade: (i) ensino de Inglês para crianças (LIC); e (ii) ensino para alunos com NEE.

Justamente em função das especificidades desses contextos é que sugerimos, aos alunos-mestres, um momento de reflexão a respeito do papel e da importância da observação para que, assim, eles pudessem dedicar o período exigido para regência – posterior à observação – de maneira mais consciente em relação ao conhecimento prévio do contexto e planejamento das atividades de ensino de LI, em função da especificidade dos contextos em que eles estavam atuando.

Os textos orais produzidos pelos alunos-mestres foram analisados com base nos pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), por compartilharmos da visão de que toda produção textual (escrita e/ou oral) se insere em um contexto sócio-histórico e que essa inserção determina o contexto de produção do texto e sua utilização pelos leitores/ouvintes (BRONCKART, 2003).

Isso posto, este artigo objetiva analisar trechos discursivos a partir da gravação em áudio de uma aula da disciplina Estágio Supervisando II<sup>2</sup>, quando os alunos-mestres foram convidados a discutir sobre o período de observação realizado durante o ESLI e refletir sobre a importância dessa etapa em sua formação .

O artigo está dividido em cinco partes. Na introdução, apresentamos aspectos teóricos e políticos concernentes ao ensino e à formação de professores de LIC. Em seguida, discutimos sobre a formação de professores de LI para atuar em contextos de inclusão. Na sequência, apresentamos alguns conceitos centrais ao ISD, em especial o conceito de contexto de produção, a fim de apresentar ao leitor o lugar discursivo em que os textos orais foram produzidos pelos alunos-mestres. Trazemos,

---

<sup>2</sup> A aula foi considerada uma sessão reflexiva, conforme explicitado mais adiante.

depois, a geração e a análise dos dados para, na última parte, traçarmos as reflexões finais.

Considerando o contexto no qual as atividades de estágio foram desenvolvidas, nas duas próximas seções traçamos um panorama acerca do ensino e da formação de professores de Inglês para crianças e para alunos com NEE, mais especificamente alunos Asperger.

## **1 Formando Professores de Inglês para Crianças**

Mudanças ocorridas em nossa sociedade parecem indicar a constante necessidade de (re)pensar a formação de professores de Inglês, possibilitando a atuação desses profissionais em outros espaços ainda não ocupados. A inserção da LI nos anos iniciais de escolarização no Brasil (Educação Infantil e Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental) e, em função de uma educação inclusiva, a inserção daquela mesma língua em contextos de ensino para alunos com NEE indicam dois novos e importantes espaços de atuação, por um lado abrindo possibilidades para o ensino de LI e, por outro, demandando novos olhares e novas práticas docentes para a formação de outro perfil de profissional, oportunizando uma formação mais ampla, ainda não contemplada nos cursos de Letras/Inglês.

No que concerne à formação inicial de professores para atuar no contexto de ensino de LIC, Tonelli e Cristovão (2010, p. 67) afirmam que a ausência da formação inicial de professores para atuar nesse contexto coloca-se como um grande desafio para os cursos de Letras Estrangeiras Modernas. Segundo as autoras,

*Apesar de não haver um documento referencial curricular específico para ensino de LE na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental I, consideramos importante que o projeto educativo se dê em torno da proposta de multiletramento, sendo a LE constitutiva dessa pluralidade cultural (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010, p. 67, grifos nossos).*

Chaguri e Tonelli (2013), por sua vez, ponderam o fato de que a ausência de políticas públicas para o ensino de LIC influencia a educação

inicial de professores, e retomam discussões acerca da lacuna existente na educação inicial de professores de LI (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010), especialmente no que concerne à forma como leis e diretrizes são interpretadas e da indispensabilidade de reformulações dos currículos dos cursos de Letras. Para os autores,

Mesmo havendo documentos e orientações educacionais legais, como diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura que inclui o curso de Letras, referenciais e parâmetros (BRASIL, 1996, 1997) para vários níveis de ensino, o ensino de LE nas séries iniciais não está com seus propósitos e objetivos contemplados em tais documentos. Fica evidente, portanto, segundo a nossa compreensão, que há uma necessidade de reformas no currículo dos cursos de Letras, a fim de que sejam contemplados não só aspectos metodológicos, mas também políticos, pelos professores formadores das diversas instituições de ensino superior do país e, claro, um foco a ser expandido também nas pesquisas em Linguística Aplicada (CHAGURI; TONELLI, 2013, p. 43).

A esse respeito, Gimenez (2013) alerta para o fato de que a Resolução CNE/CEB 07/2010 (BRASIL, 2010), que fixa diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, estabelece, em seu artigo 31, que nas escolas que decidirem ofertar uma LE nas séries iniciais, esta deverá ser ministrada pelo professor com licenciatura específica. A saber:

Art. 31 – Do 1.º ao 5.º Ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes.

*Parágrafo primeiro – Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular.*

Parágrafo segundo – Nos casos em que esses componentes curriculares sejam desenvolvidos por professores com licenciatura específica

conforme Parecer CNE/CEB 2/2008, deve ser assegurada a integração com os demais componentes trabalhados pelo professor de referência da turma. (BRASIL, 2010 apud GIMENEZ, 2013, grifos da autora).

Verifica-se, desse modo, que este documento – um dos poucos textos oficiais nacionais que contemplam o ensino de LE nas séries iniciais – não somente prevê a possibilidade de oferta de língua estrangeira moderna como ainda deixa explícito quem deverá ser o professor a conduzir o ensino. Todavia, conforme pontuado por Pinter (2006), para que a introdução do ensino de uma língua estrangeira para crianças seja bem-sucedida, deve haver investimento por parte do governo para contratação e formação de professores em serviço e em pré-serviço, oferecendo-lhes oportunidades para sua formação e desenvolvimento.

Santos (2005, 2006) aponta que ainda não há respostas satisfatórias quanto ao profissional que pode/deve ministrar as aulas de LE para crianças, já que até o momento não é oferecida uma formação inicial específica, o que justifica a necessidade de colocarmos em discussão ações realizadas durante os estágios para formar os futuros professores que poderão atuar nesses contextos.

Considerando o exposto até aqui, considero que a formação de professores para ensino de LIC é um campo em franco crescimento, mas ainda inexplorado nos cursos de Letras/Inglês, assim como o ensino de LI para alunos de inclusão, tema a ser abordado no item subsequente.

## **2 Formando Professores de Inglês para Contextos de Inclusão**

De maneira geral, a inclusão é um movimento de resistência à exclusão social – que, historicamente, vem afetando grupos minoritários – e é caracterizada por movimentos sociais que visam à conquista do exercício do direito ao acesso a recursos e serviços da sociedade. No Brasil, tal movimento teve seu maior impacto na discussão das políticas públicas e, mais especificamente, na política educacional.

Embora o debate sobre a educação inclusiva não tenha nascido no contexto da educação especial, também se aplica a ela, tendo em vista que os

sujeitos nela envolvidos também fazem parte daquela população historicamente excluída da escola e da sociedade. Entretanto, conforme adverte Mendes (2006, p. 61), “ela não pode ser reduzida à errônea crença de que para implementá-la basta colocar crianças, jovens e adultos com NEE em escolas regulares ou nas classes comuns”.

A educação inclusiva é uma proposta de aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, o qual é proposto como um novo paradigma e implica na construção de um processo bilateral, no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidade para todos.

Conforme afirma Moita Lopes (2005), o ensino de LE, hoje em dia, tem sido apontado como uma forma de inclusão social, o que naturalmente nos expõe aos mais diferentes tipos de aprendizagens (SCHNEIDER; CROMBIE, 2003; NIJAKOWSKA, 2010). Nesse contexto, profissionais da área de ensino de línguas se deparam com alguns desafios, entre eles o de ensinar LE para alunos portadores de NEE. Tonelli (2012) discutiu o ensino de LI a alunos “disléxicos” e, a partir da leitura de textos oficiais que orientam o ensino na Educação Básica, identificou também nesse campo mais uma carência na formação de professores de LI.

No âmbito da Legislação Federal, no que se refere às leis e documentos oficiais relativos à inclusão, temos: Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN – Lei n.º 9.394/96 (BRASIL, 1996); Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8.069/90 (BRASIL, 1990); e Estágio Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2007) (TONELLI, 2012, p. 44-45).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEEEB) (BRASIL, 2001) trazem as concepções relativas à Educação Especial no cenário educacional brasileiro, e estão organizadas em dois grandes temas: (i) a organização dos sistemas de ensino para o atendimento ao aluno que apresenta necessidades educacionais especiais; e (ii) a formação do professor. Ao final, o documento apresenta a Resolução que institui as DNEEEB.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), de forma geral: (i) retoma alguns

marcos históricos acerca da educação especial, mencionando algumas leis criadas neste contexto e fazendo uma retrospectiva dos decretos e leis que tratam das especificidades da inclusão de alunos portadores de NEE; (ii) traz um diagnóstico da educação especial no Brasil e os dados do Censo Escolar de 2006 na educação especial; (iii) explicita o objetivo do documento (assegurar a inclusão escolar de alunos); (iv) define quem são os alunos que devem ser atendidos pela educação especial; e (v) apresenta as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Outro documento relevante neste trabalho são as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos do Estado do Paraná (PARANÁ, 2006)<sup>3</sup>, posto que este estudo foi realizado nesse Estado. Conforme as Diretrizes, a educação especial é

... uma modalidade de educação que dialoga e compartilha os mesmos princípios e práticas da educação geral é recente e pode ser entendida como uma modalidade de educação que compartilha os mesmos pressupostos teóricos e metodológicos presentes nas diferentes disciplinas dos demais níveis e modalidades de ensino (PARANÁ, 2006, p. 9).

No referido documento encontramos: (i) o histórico da educação especial; (ii) os fundamentos teórico-metodológicos nos quais as Diretrizes estão fundamentadas; (iii) a compreensão de como o currículo voltado à educação especial deve estar organizado, incluindo as adaptações curriculares recomendadas para atender os alunos que se encaixam naquele quadro; e (iv) os serviços e apoios especializados ofertados pela rede para atender os alunos com NEE.

Importante ressaltar que, apesar de tais documentos não contemplarem diretamente questões relacionadas ao ensino de LI, mas por ser obrigatória a oferta de uma LE no segundo ciclo do ensino fundamental e a LI começar

---

<sup>3</sup> As “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” é um documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), por intermédio da Equipe Pedagógica de Educação Especial (PARANÁ, 2006).

a ser considerada como língua global (GRADDOL, 2006), consideramos o ensino-aprendizagem dessa língua também como uma forma de educação inclusiva, termo presente nos documentos referenciados.

Ao tratarem de questões relacionadas à educação de alunos com NEE, tais documentos e leis, a nosso ver, não somente indicam o perfil do alunado, mas também anunciam o que os professores – neste caso, os de LI – fatalmente encontram nas salas de aulas. Isto nos leva a concluir que os cursos de graduação em Letras/Inglês precisam (re)pensar como formar o profissional que atuará naqueles contextos.

Corroboramos Nascimento (2009, p. 51) ao afirmar que “prática reflexiva e participação crítica são orientações prioritárias da formação de professores em contextos sociais de transformação” e, por isso, consideramos que, ao atuarmos como docente na disciplina de Estágio, estamos comprometidos com a formação inicial de professores críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva, é preciso, portanto, (re)avaliarmos qual é, efetivamente, o valor do ensino de LE no processo de educação humana e se de fato queremos contribuir, ensinando LI a alunos com algum tipo de NEE e a crianças que estão tendo os primeiros contatos com essa língua na escola. Tal pensamento nos faz retomar aquilo que temos entendido como uma falácia na prática de ensino na disciplina de Estágio, pois, conforme afirmam Pimenta e Lima (2009, p. 100), “os estágios, de maneira geral, acabam por se configurar em atividades distantes da realidade concreta das escolas, resumindo-se muitas vezes, a miniaulas na própria universidade e a palestras conferidas por profissionais convidados.”

Devido às incoerências entre documentos oficiais e aquilo que realmente ocorre na prática, a possibilidade de desenvolver atividades de Estágio em situações específicas motivou os professores-formadores envolvidos na disciplina de ESLI, na universidade onde esta pesquisa foi desenvolvida, a oferecer aos alunos a oportunidade de escolha dos contextos que gostariam de conhecer melhor e/ou nos quais gostariam de atuar. A partir disso, os possíveis campos de Estágio Supervisionado têm sido apresentados aos alunos no final do ano letivo, para atuação no ano posterior.

No caso deste artigo, conforme já anunciado, dois contextos específicos estão contemplados: o ensino de LIC, em que três alunas-mestres atuaram (OC; VA; PY), e o ensino de Inglês para alunos com síndrome de Asperger,

desenvolvido por um aluno-professor (PE). A motivação para ofertar vagas de estágio e supervisionar alunos nesses contextos surgiu em função de dois principais motivos: (i) interesse particular e desenvolvimento de pesquisas nas duas áreas e; (ii) o interesse dos próprios alunos, que viram nesses campos uma possibilidade de atuação profissional.

O desenvolvimento do estágio no contexto de LIC se deu nos dois Centros de Educação Infantil da universidade onde atuamos. Foram atendidos dois grupos de alunos (E5 e E6) com faixa etária entre 4 e 6 anos. As aulas foram ministradas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada aula.

A proposta de ensino de LI a dois alunos diagnosticados Asperger aconteceu no horário das salas de recurso de um colégio estadual da região central da cidade. Os alunos já frequentavam a sala de recurso com aulas de Língua Portuguesa e Matemática, no contraturno, e passaram a participar das aulas de LI. Essas aulas eram ministradas uma vez por semana, com duração de 60 minutos cada aula.

A carga horária total das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II no curso de Letras/Inglês na IES investigada é de 200 horas<sup>4</sup>. Destas, 50 horas são destinadas à regência de aulas; as demais são reservadas para observação dos contextos em que irão atuar, para a construção dos planos de aula em conjunto com o professor supervisor, para a discussão de textos voltados à formação de professores (sessões reflexivas) e para encontros de orientação para a escrita dos trabalhos finais previstos para cada disciplina.

Tendo apresentado, em linhas gerais, questões concernentes aos dois contextos nos quais os alunos-mestres desenvolveram a atividade de ESLI, apresento, no próximo item, alguns conceitos centrais ao ISD e as contribuições dessa orientação epistemológica para a compreensão do contexto de produção deste estudo.

### **3 O ISD e o Contexto de Produção do Estudo**

Tendo Jean-Paul Bronckart como seu principal expoente, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) caracteriza-se como uma ciência do

---

<sup>4</sup> Conforme Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002).

humano que, conforme postulado em Bronckart (2007), insere-se em um tema bastante amplo: o ISD não é uma teoria nem tampouco um método. O ISD pode ser compreendido como um projeto que busca ir além da linguística, sendo “uma ciência integrada do humano, centrada na dinâmica formadora das práticas de linguagem” (BRONCKART, 2007, p. 20).

A tarefa central dos trabalhos inscritos na perspectiva do ISD é a de postular que a linguagem desempenha um papel central no desenvolvimento humano, guiando e mediando as atividades educativas e formativas. Conforme Machado (2005), o ISD, enquanto vertente da psicologia da linguagem, trava um intenso diálogo com outras disciplinas que igualmente se inserem nas ciências humanas.

Para Bronckart (2003, 2007, 2008), toda ação de linguagem é materializada em textos, os quais não podem ser definidos exclusivamente a partir de suas características linguísticas, pois é na e por meio da situação de ação de linguagem que seu sentido se realiza. Conforme discute Érnica (2007, p. 130), “Conclui-se, pois, que é apenas ao participar de uma atividade social que as produções de linguagem são possíveis e conclui-se também que os textos não podem ser tomados como realidades que existem em si e por si, sob o risco do esvaziamento de seu sentido social”.

Em outras palavras, na perspectiva do ISD, na produção de um texto, o agente se relaciona com outros agentes em um contexto socialmente regulado. De acordo com Bronckart (2003, p. 71), “A noção de texto designa toda unidade de produção de linguagem que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

Bronckart (2003) e Machado e Bronckart (2009), sugerem um modelo de análise para os gêneros de textos no qual são considerados:

- a) *Análise do contexto sócio-histórico mais amplo*: sócio-história do gênero e os aspectos evolutivos e contextuais etc.; *produção*: quem produz (emissor), em que condições e situação etc.; *circulação*: quem recepciona (receptor), em que situação, por quais motivos, interesses, etc.;
- b) *Nível organizacional dos textos*: os conteúdos típicos do gênero; as diferentes formas de mobilizar (planificar) esses conteúdos; a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

- c) *Mecanismos de textualização* – as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (tipos de discurso principal e encaixados, sequências tipológicas, presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, etc.); e os *mecanismos enunciativos*: constituem o gerenciamento das instituições de linguagem e a inserção de vozes.

Conforme Machado e Bronckart (2009, p. 53), ainda que realizadas separadamente, as análises se encontram estreitamente correlacionadas e a análise de um dos níveis “ilumina a análise do outro”. Segundo Bronckart (2003), a fim de produzir um texto, o agente mobiliza suas representações sobre os três mundos – mundos físico, social e subjetivo –, e tais conhecimentos vão influenciar o conjunto de parâmetros que pode gerir a organização de um texto: *o contexto de produção*. Para ele, o contexto de produção pode ser definido como o “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado” (BRONCKART, 2003, p. 93). O autor também chama a atenção para a importância do contexto de produção de textos – orais ou escritos –, que determinará as características organizacionais do texto. O pesquisador defende a “preexistência de gêneros de textos construídos pelas gerações antecedentes e organizados em um repertório de modelos, que chamamos de arquiteito de uma comunidade linguageira” (BRONCKART, 2008, p. 88).

#### 4 Geração e Análise de Dados

Neste artigo, trago os dados gerados na última aula de estágio – sessão reflexiva – que antecedeu o início do período de regência, aula esta gravada em áudio, com o consentimento dos alunos-mestres. A escolha desse procedimento se deve ao fato de que, ao promover espaço para que eles falem sobre uma determinada experiência, lhes é propiciado reconhecer que suas teorias e práticas são uma fonte central de sua prática de ensino, e que os contextos em que eles trabalham influenciam suas ações.

A pesquisa que empreendemos é de natureza etnográfica, vinculada ao paradigma qualitativo de cunho interpretativista, pois articula, na acepção de Hine (2004) e de Bortoni-Ricardo (2006, 2008), tais elementos: (i) as práticas sociais dos sujeitos pesquisados (os alunos-mestres); (ii) os

pesquisadores como agentes ativos dessas práticas (a pesquisadora); (iii) o microcosmo que a pesquisa contempla (sessão reflexiva); e (iv) o contexto – espaço real em que os registros das falas dos sujeitos desta pesquisa ocorrem –, o processo interacional alvo deste estudo.

Gimenez, Arruda e Luvizari (2004) consideram que as interpretações da reflexão estão relacionadas a procedimentos específicos e também ao foco dos questionamentos. Para elas, os casos em que os encontros discutam questões centradas na prática de sala de aula, como a observação de aulas, por exemplo, trata-se de uma visão mais técnica. As sessões reflexivas, no conceber das autoras, envolvem questionamentos que extrapolam o contexto institucional, situando-se no papel da educação. Assim, importa esclarecer que, embora o foco de discussão tenha sido o período de observação e, portanto, caracterize um procedimento técnico de sala de aula, denominamos o encontro de sessão reflexiva justamente porque, naquele dia, instigamos os participantes a pensar para além do procedimento da observação em si. Os questionamentos postos naquela ocasião objetivaram levá-los a refletir acerca do papel da observação para o seu processo de formação inicial.

Para a aula analisada foi proposta a reflexão sobre o papel das atividades de estágio desenvolvidas até aquele momento, a partir dos seguintes questionamentos:

- 1) Até que ponto a possibilidade de desenvolver o estágio de regência em contextos específicos, escolhidos por vocês, tem contribuído para a sua formação inicial?
- 2) O período de observação que antecedeu a prática foi relevante?

Dessa forma, foram analisados os trechos dos discursos produzidos segundo o método de abordagem descendente-ascendente (do contexto para as unidades textuais menores e vice-versa) postulado pelo ISD:

- a) O estudo dos aspectos que envolvem o contexto sociointeracional mais amplo de produção; um levantamento de hipóteses referentes às representações dos enunciadores quanto ao contexto de produção imediato;
- b) A análise do texto propriamente dito e, principalmente, a detecção dos temas postos em cena pelos actantes do texto;
- c) Os mecanismos enunciativos que abrangem a detecção das vozes presentes no texto e a detecção das modalizações e de seus valores.

No que se refere ao contexto físico de produção, Bronckart (2003) sugere que é importante que analisemos quatro parâmetros: (i) o lugar físico de produção do texto; (ii) o momento de produção; (iii) o emissor ou o produtor do texto; (iv) o receptor, ou seja, a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber o texto. Já o mundo social e o subjetivo abarcam questões como normas, valores, regras (mundo social) e a imagem que o agente transmite de si (o mundo subjetivo): (i) o lugar social (a formação social do lugar onde o texto é produzido); (ii) a posição social do emissor (actante); (iii) a posição social do receptor; e (iv) o objetivo de interação.

Apresentamos, no Quadro 1, como essa proposta de análise se configura no contexto analisado.

De acordo com Bronckart (2003, p. 93-94), “quando a produção é oral, o receptor está geralmente situado no mesmo espaço-tempo do emissor e, assim, pode responder-lhe diretamente; podendo, nesse caso, ser também chamado de co-produtor ou de interlocutor”. Considerando o propósito estabelecido para a sessão reflexiva analisada, os receptores podem ser considerados interlocutores, pois estavam no mesmo espaço e tempo, interagindo entre si.

Bronckart (2006) utiliza o termo “actante” para designar as pessoas implicadas em qualquer tipo de agir<sup>5</sup>. Porém, há o actante cujos motivos e intenções, recursos e capacidades a ele atribuídos o colocam como verdadeiro ator no texto, diferente de um simples agente que não recebe nenhuma dessas atribuições – é preciso também considerar os conhecimentos temáticos que serão expressos no texto. Ou seja, como o emissor/produtor mobiliza os conhecimentos temáticos apresentados, tais como estão disponíveis em sua memória. Desse modo, depreende-se que a produção verbal dos textos (orais e/ou escritos) é resultante de um duplo processo: (i) da escolha de um gênero textual adaptado à situação de comunicação; e (ii) da exploração desse modelo, levando-se em conta as particularidades do contexto de produção.

---

<sup>5</sup> Sobre os diferentes tipos de agir, conferir Bronckart (2006).

**Quadro 1** – Contexto físico e social de produção dos dizeres dos alunos-mestres

<b>CONTEXTO FÍSICO DE PRODUÇÃO</b>	<b>MUNDO SOCIAL</b>
<b>O lugar físico de produção:</b> uma sala de aula da UEL.	<b>O lugar social:</b> a aula de Estágio Supervisionado II.
<b>O momento de produção:</b> data que o texto foi produzido (26 de junho de 2015) e a extensão do tempo durante o qual a aula ocorreu (duas aulas de 50 minutos).	<b>A posição social do emissor:</b> alunos-mestres cursando a disciplina de Estágio Supervisionado, que devem cumprir os créditos referentes à disciplina de acordo com a legislação vigente para o curso de acordo com as normas, valores, regras estabelecidos. Além disso, cada aluno constrói uma imagem (real ou ficcional) que o representa subjetivamente.
<b>O emissor ou o produtor do texto:</b> quatro alunos-mestres da disciplina de Estágio.	<b>A posição social do receptor:</b> outros alunos-mestres e a professora de Estágio como formadora desses professores.
<b>O receptor:</b> os alunos-professores e a professora supervisora de Estágio.	<b>O objetivo de interação:</b> promover a reflexão e a socialização da percepção do contexto no qual atuaram durante o período de observação.

Fonte: Baseado em Bronckart (2003).

*Portanto, retomando os pressupostos teórico-metodológicos do ISD para análise de textos, em relação ao primeiro questionamento, podemos observar que um contexto físico – a universidade –, sendo um espaço democrático com liberdade para discussões teóricas, pode promover escolhas conscientes dos alunos sobre os problemas e a necessidade de novas discussões e abertura para estudos em novos contextos de ensino, mesmo que estes ainda não sejam apoiados pela legislação ou até então não façam parte do currículo, como no caso dos contextos em que os alunos-mestres atuaram no Estágio.*

Durante todo o semestre, nas aulas de estágio, o convívio e as relações estabelecidas entre mim, professora-supervisora, e os alunos-mestres objetivou a construção de uma relação dialógica, em que as discussões e reflexões a respeito das ações a serem colocadas em prática, em contraponto com as teorias discutidas, para propiciar o estabelecimento de uma relação de confiança entre os interactantes e a percepção do quanto esse processo pode contribuir para o seu desenvolvimento intelectual e profissional.

Dessa forma, ao intermediar os questionamentos, foi possível conseguir a participação ativa dos alunos na discussão. Como não podemos trabalhar com essa discussão na íntegra, vamos fragmentar os discursos de acordo com a possibilidade de responderem aos questionamentos.

Em relação à primeira pergunta: *Até que ponto a possibilidade de desenvolver o estágio de regência em contextos específicos, escolhidos por vocês, tem contribuído para a sua formação inicial?*, foi possível depreender os conteúdos temáticos mobilizados nos trechos discursivos produzidos pelos alunos-mestres: a *motivação*, o *interesse* e a *vontade*, como exemplificado nos excertos abaixo:

#### Excerto 1

PE: É interessante esta proposta! Contribuí porque a *motivação* é maior... é realmente uma aventura que sem *motivação* não rende. O ano passado eu fiz na escola pública, mas não tinha nenhum aluno com necessidade de educação especial e eu senti falta, porque tenho interesse nessa área...

VA: Eu *sempre quis atuar* no contexto de inglês para crianças, desde o começo. É o que eu quero seguir, então quando tive a oportunidade eu fiquei muito feliz. Eu gostei do fundamental II, mas eu não me vejo atuando com os maiores, sabe? O sentimento é outro. Não estou me sentindo obrigada. O contexto do ensino fundamental II é importante, mas eu não me vejo atuando lá.

PE: Você pesquisa com mais *vontade*... você elabora melhor... com outra *motivação*.

Conforme podemos identificar nos dizeres dos alunos-mestres no Excerto 1, a motivação para atuarem em contextos escolhidos por eles, em função de interesses pessoais, fez com que eles vissem as atividades de Estágio não como algo pontual, mas como uma possibilidade de se desenvolverem como pesquisador na área (PE) e de futura atuação profissional (PE e VA). Tais perspectivas parecem essenciais, pois reafirmam a importância central do Estágio como um espaço que possibilite o crescimento e o amadurecimento profissional (BUENO, 2009), uma vez que o contexto de atuação foi por eles escolhido. O tema *motivação* fica evidenciado nos três excertos quando mencionam: “é realmente uma aventura que sem *motivação* não rende” (PE); “Não estou me sentindo obrigada” (VA); “com outra *motivação* (PE)”. Da mesma maneira, o *interesse*: “O ano passado eu fiz na escola pública, mas não tinha nenhum aluno com necessidade de educação especial e eu senti falta porque *tenho interesse* nessa área” (PE); “Eu gostei do fundamental II, mas eu não me vejo atuando com os maiores, sabe?” (VA); “Você elabora melhor” (PE). Também, o *querer* e a *vontade*: “Eu sempre *quis* atuar no contexto de inglês para crianças, desde o começo [...] Você pesquisa com mais *vontadê*” (PE).

De início, parece-nos que esses alunos-mestres colocam em primeira instância suas emoções. Portanto, pelo que nos revelam os excertos, para contribuir para suas escolhas profissionais, evidencia-se a importância de criar relações significativas e de pertencimento. Os alunos, a partir de suas escolhas de atuação no Estágio, indicam estar motivados a buscar, com afinco, informações e soluções para os problemas levantados durante a observação. Juntas, essas emoções podem contribuir para o desenvolvimento profissional desses alunos e para um melhor preparo para enfrentar realidades ainda pouco exploradas.

Quando questionados sobre a relevância do período de observação – o qual antecedeu a regência de aulas – *O período de observação que antecedeu a prática foi relevante?*, os alunos-mestres revelaram que, em função da especificidade do contexto em que estavam atuando, o fato de terem observado aulas foi extremamente proveitoso e, de alguma maneira, os aproximou da realidade da sala de aula. O Excerto 2 exemplifica as manifestações dos alunos-mestres.

## Excerto 2

OC: Foi *muito importante*... foi o tempo da descoberta...

PY: É, porque nós não imaginávamos como seria uma aula de inglês para crianças tão pequenas... então *a observação foi essencial*.

PE: É muito peculiar... o contexto. *Foi importante para ver o que a literatura fala* e o que realmente acontece na sala de aula real... por exemplo, a professora... a professora de Inglês que ficou brava com o aluno porque ele não olhava para ela. Ele é um aluno que vai bem na disciplina... ele é um aluno auditivo... ele não olha para ela... então você quebra paradigmas do que é dar aula para um aluno com necessidade educacional especial... frustra porque o aluno não está fazendo o que é esperado... na verdade não é... é o jeito dele... Eu acho que *isto tem que ser visto no currículo de Letras... como lidar com estes alunos* que aparentemente não estão motivados... o professor fica perdido...

O lugar social ocupado pelos alunos nos leva a refletir sobre os efeitos produzidos pelos enunciados. Embora OC tenha tomado o turno de fala apenas uma vez, ela afirma que o período de observação foi “muito importante”. Tal posicionamento nos parece essencial, não somente porque reforça o que outros pesquisadores já afirmaram sobre essa etapa do estágio obrigatório, como também nos leva a perceber que, embora ela própria tenha escolhido o contexto de atuação, a aluna-mestre não tinha familiaridade com o ensino de LIC. Assim, para ela, o tempo de observação foi “o tempo da descoberta”. Embora revele a imagem que a aluna quer passar de si, positiva em relação à professora-supervisora, revela também a intenção de estar de acordo com as regras e valores apontados pelo contexto social (“foi um tempo de descoberta”), reforçando a busca pelos profissionais que atendem às necessidades desse contexto em específico, como ter características emocionais para trabalhar com crianças. O mesmo parece ser verdade para PY, quando afirma que, antes da observação, ela não “imaginava” como seria ensinar LIC, o que demonstra que a experiência, inusitada para o contexto do curso de Letras, permite aos alunos se “descobrirem”, capacitando-os,

até certo ponto, para trabalharem nesses contextos considerados novos para estagiários do curso. Outra questão aparece no discurso de PE, cuja peculiaridade do contexto e a possibilidade de verificar se a literatura sobre alunos Asperger se confirmaria em suas aulas de LI, aponta seu perfil pesquisador já na formação inicial. Com isso, percebe-se que não basta formar esses alunos-mestres no que diz respeito à prática, mas, também, é preciso dar-lhes condições e consciência em relação à necessidade de todo professor, principalmente para esses novos contextos, que sejam constantemente pesquisadores.

As questões aqui apontadas demonstram aquilo que Bronckart (2003) apresenta como sendo alguns dos aspectos presentes na conceitualização do contexto de produção. O primeiro é a distinção clara do estatuto de emissor e de receptor (o organismo que produz e recebe um texto) e de enunciador e de destinatário (papel assumido pelo emissor e pelo receptor, respectivamente). O segundo é que a noção de enunciador designa, segundo Bronckart (2003, p. 95), “as propriedades sociosubjetivas do autor, do modo como podem ser apresentadas por uma análise externa de sua situação de ação”. Nesse sentido, é preciso considerar quem fala no texto, quem é o responsável pelo que é expresso e que as suas escolhas encaminham o seu interlocutor a “aprová-lo”. Assim, em um determinado texto, pode parecer que o emissor fala em seu próprio nome. Todavia, não se pode ignorar que o contexto influencia o modo como pensamos e agimos *com e pela* linguagem.

Desses excertos emergem as representações sobre a situação de comunicação que fazem com que haja um emaranhado discursivo sob a influência de diferentes documentos citados nesses contextos, como a referência a textos prescritivos (documentos oficiais), textos institucionais (como os textos que contemplam as regras de atuação do Estágio), textos da literatura especializada (teorias discutidas em sala de aula), os quais, aliados aos textos dos próprios alunos-mestres, acabam se constituindo em reforço para legitimar as aulas e as ações.

No Excerto 2, é possível identificar, no enunciado de PE, por exemplo, a influência de textos específicos da área a qual parece legitimar o que acontece em sala de aula. Ao destacar os motivos pelos quais considerou relevante o período de observação no estágio, observou que um deles foi “ver o que a literatura fala e o que realmente acontece na sala de aula real”. Ou seja, PE

mobiliza, em seu texto, o fato de que quem sabe como deve ser uma aula a alunos Asperger é a “entidade social” (BRONCKART, 2003, p. 95) literatura. Assim, seu papel de aluno-mestre, naquele momento de sua formação acadêmica, é o de buscar na sala de aula “real” traços do que tem sido disseminado pelos saberes teóricos como formadores do seu pensamento, construindo, assim, o seu conhecimento.

Um terceiro aspecto que Bronckart considera presente, ao tratarmos de contexto de produção, é o esquema de comunicação, o qual postula a existência de uma mensagem transmitida de um emissor para um receptor. No caso das análises aqui apresentadas, o(s) emissor(es) é(são) o(s) aluno(s)-mestre(s) e os receptores, eu, professora-supervisora do Estágio, e os colegas da disciplina sob nossa supervisão. Contudo, conforme ponderado anteriormente, trata-se de uma produção oral e o(s) receptor(es) estavam situados no mesmo espaço-tempo do(s) emissor(es), caracterizando uma interlocução, objetivo da sessão reflexiva<sup>6</sup>.

Os mesmos pontos tratados até aqui podem ser identificados no Excerto 3, quando os alunos-mestres foram convidados a ler e a refletir sobre um texto de Zeichner e Liston (1996)<sup>7</sup>, referente ao professor reflexivo:

### Excerto 3

PE: Eu acho que *faz muita diferença em sala de aula*. Acho que, dependendo do contexto, sua vida profissional vai por água abaixo. Porque o professor prepara a aula, mas se o aluno não corresponde às expectativas... isso acaba minando a confiança do professor.

---

<sup>6</sup> A esse respeito, Machado e Bronckart (2009) postulam que o emissor pode assumir diferentes papéis ao mesmo tempo, como no caso da entrevista, por exemplo.

<sup>7</sup> The reflective teacher recognizes that a central source of his or her teaching practice is his or her practical theories, but is also sensitive to the way in which the contexts in which he or she works influence his or her actions. Reflective teaching entails a recognition, examination, and rumination over the implications of one's beliefs, experiences, attitudes, knowledge, and values as well as the opportunities and constraints provided by the social conditions in which the teacher works. (ZEICHNER; LISTON, 1996, p. 33).

PY: *É preciso ser reflexivo* porque você elabora uma aula para aquele contexto... *a sua prática sempre muda*... quem não é reflexivo, tem suas crenças enraizadas e não muda, né?

VA: A primeira vez que nós entramos em sala... o começo foi difícil. O convívio que eu tinha com crianças é o familiar... eu e a OC, né? Eu nunca tinha dado aula para crianças... a única crença que se confirmou para mim é a rapidez que eles aprendem... *Eu sempre penso no que você me fala*, que não somos apenas professores de inglês, somos educadores.

PE: *Ser reflexivo é estimulante!* Porque tem que ser significativo o tempo todo. Tem que sentar no chão, pegar...

VA: Mas este é meu medo... *me faz pensar*. Eu tenho medo de tomar uma atitude... assim... porque são crianças...

PY: Eu achei que seria muito mais fácil dar aula para crianças... assim... eu tenho muita dificuldade de falar em público... o ano passado eu dei aula em um sétimo ano e não foi bom... os alunos não me viam como professora... mas as crianças reconhecem que eu sou a professora! Eu não consigo me imaginar em uma sala de alunos mais velhos! Eu estou me sentindo muito bem neste estágio... *eu estou me desenvolvendo como professora, porque eu gosto de estar lá com eles*.

Pode-se afirmar que, do ponto de vista do mundo social, os alunos-mestres, assumindo a posição social de debatedores do tema despertado pelo texto – ser ou não um professor reflexivo –, revelaram o quanto contextos de atuação de professores de LI ainda inexplorados trazem elementos desconhecidos e que precisam ser apropriados e compreendidos. Nos dizeres dos alunos-mestres, é possível identificar um discurso implicado (BRONCKART, 2003) – marcado essencialmente pelo uso do pronome “eu”, verbos na primeira pessoa do singular, tais como: ‘acho’, ‘tenho’, ‘estou’, ‘gosto’ –, revelando certo comprometimento e preocupação com sua formação inicial. Isso contribui para que as representações pessoais que o

agente-produtor define *a priori* sobre o contexto físico coincida com a representação que o indivíduo tem sobre o agente-produtor. Em outras palavras, o reconhecimento e a compreensão do contexto físico é mais próximo e, de certo modo, mais fácil de identificar do que o contexto sociossubjetivo, o qual exige um conhecimento mais complexo, construído ao longo de nossa vida social.

Detectar esses aspectos, de acordo com Bronckart (2003), só é possível por meio de marcas linguísticas e discursivas. A esse respeito, o autor alerta para a dificuldade que o analista pode enfrentar para identificar as representações sobre o mundo social e o subjetivo, mobilizados efetivamente pelo agente produtor (BRONCKART, 2003). Assim, embora a socialização de reflexões acerca da importância do período de observação de aulas na disciplina Estágio Supervisionado, nos dizeres dos quatro alunos-mestres, tenha sido avaliada como uma etapa “importante”, em decorrência da troca de expectativas, dúvidas, conceitos e crenças que cada um carregava consigo para o coletivo, é preciso ponderar até que ponto os textos orais veiculados nas instâncias físicas e sociossubjetivas influenciaram o posicionamento assumido pelos seus emissores/produtores. O que inclui levar em conta os papéis sociais assumidos por mim durante a sessão reflexiva e que podem ter influenciado os dizeres dos alunos-mestres: (i) professora responsável pela disciplina e; (ii) alguém que, naquele momento, estava intermediando o diálogo.

Importa, também, não perder de vista o fato de que as atividades previstas na disciplina de Estágio Supervisionado, no contexto avaliado, objetivaram propiciar a troca de experiências e contribuir para uma formação inicial mais significativa, aspecto principal da proposta de desenvolvimento da disciplina nos moldes como ela se encontra nesse momento no curso de Letras/Inglês da IES onde ocorreu a investigação.

## **Considerações Finais**

A formação de professores, de um modo geral, tem sido alvo de inúmeras pesquisas. Em um mundo em constante mudança, novas exigências se interpõem também à formação do profissional de Letras Estrangeiras Modernas, que, em função de uma sociedade cada vez mais globalizada,

testemunha o aumento expressivo de crianças menores de doze anos e de alunos portadores de NEE aprendendo LI, dois exemplos de novas possibilidades para atuação de professores.

Contudo, os cursos de licenciatura em Letras/Inglês ainda não possuem um currículo que se proponha a oferecer uma formação mínima para os professores em formação, “fechando os olhos” para uma nova realidade que ora se apresenta. Por outro lado, professores em formação inicial e continuada começam a enfrentar essa vivência e, no caso dos primeiros, manifestam, ainda no curso de graduação, o desejo de obter conhecimentos mínimos de como ensinar LI a crianças e a alunos com NEE.

Conforme apresentado, leis que tratam da possibilidade de oferta de LIC suscitam questionamentos sobre a importância da formação de professores de LI para atuarem nesse contexto. Do mesmo modo, se considerarmos os documentos oficiais que abordam a inclusão de alunos com NEE na Educação Básica, não poderemos mais nos eximir da garantia de uma formação inicial que consiga dar subsídios para que os futuros professores de LI possam atuar em contextos previstos em lei. Diante do quadro que se instala, decidimos dar a oportunidade aos alunos do curso de Letras/Inglês, interessados nesses dois temas, de desenvolverem o Estágio Supervisionado em situações (in)exploradas no ensino daquela língua.

Com relação ao período de observação, os alunos-mestres foram unânimes em afirmar que, por se tratar de dois contextos desconhecidos por eles na prática docente, aquele foi um período de extrema importância. Evidentemente, não desconsidero aqui a forte influência exercida pelo contexto de produção nos dizeres dos alunos-mestres. Conforme apontado nas análises, o fato de estarem participando de uma sessão reflexiva na minha presença – professora da disciplina de Estágio – e a partir de perguntas feitas por mim, nos dá indícios de que os alunos-mestres procuraram ir ao encontro do esperado por mim, mobilizando e respeitando as regras sociais sobre os mundos físico, social e subjetivo.

Em relação ao conteúdo temático mobilizado pelos alunos-mestres, este indica que o fato de estarem inseridos em contextos de seus interesses – embora ainda inexplorados nos Estágios Supervisionados nos cursos de Letras/Inglês – fez surgir maior motivação para o desenvolvimento das atividades previstas. Impressiona a percepção daquele grupo sobre o papel da atividade de observação: os quatro alunos-mestres atribuíram àquele

período a oportunidade de decidirem o campo em que pretendem atuar como professores de LI, no futuro.

Isso posto, entendo que a formação de professores, em especial, nesse caso, de professores de LI, precisa ser alvo de profundas reformulações. Para isto, faz-se necessário que os formadores de professores também estejam inseridos em tais práticas docentes e que se apropriem de saberes teóricos e práticos<sup>8</sup> – para além do conhecimento linguístico – que lhes permitam (trans)formar a educação de futuros professores de LI.

A partir do lugar social ocupado pelos participantes na interação, pudemos identificar que os alunos-mestres, ao desenvolverem o estágio em contextos por eles escolhidos, a partir de seus interesses pessoais, apresentaram alto grau de comprometimento, em função da motivação existente.

Realizar essa análise só foi possível porque os aspectos contextuais, que alicerçam a produção dos textos orais dos alunos-mestres na sessão reflexiva, aparecem como determinantes para detectar, nesses discursos, o posicionamento, a relação e o envolvimento social e emocional dos participantes. Além disso, os textos nos fornecem indícios da importância dos contextos físico e social (a Universidade e as aulas de Estágio Supervisionado) na construção da identidade desses alunos-mestres, e da importância desse contexto na construção de uma consciência sobre os papéis sociais que terão que desempenhar na busca por soluções para os problemas relacionados ao contexto educacional e para o desenvolvimento de toda a sociedade.

Por fim, os dados apontam a importância dos momentos de interação entre os alunos-mestres, seus pares e seus supervisores ao longo do estágio, caracterizando tais espaços – no caso deste artigo, as sessões reflexivas – como uma oportunidade profícua para a reflexão acerca das atividades desenvolvidas, incluindo os momentos de observação que antecedem a regência. Especialmente se tais contextos são inexplorados, mas desejados, pelos próprios professores em formação inicial.

---

<sup>8</sup> A exemplo da proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos órgãos do governo federal, conforme discutido por Mateus (2013), por exemplo.

## Referências

BIAZI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o Estágio Supervisionado de Inglês. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 14, n. 1, p. 57-78, 2011.

BORTONI-RICARDO, S. M. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: *Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura* – (Estado do Ceará). Brasília: CEAD, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://bit.do/cUL2m>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://bit.do/cUL2F>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 2003.

BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano. In: MACHADO, A. R.; MATÊNCIO, M. L. M. (Org.). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J.-P. A atividade de linguagem em relação à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

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

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

BUENO, L. *A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio*. São Paulo: FAPESP; EDUC, 2009.

CESÁRIO, M. et al. Concepção de estágio das licenciaturas da UEL. In: LIMA, A. M. S. (Org.). *Os estágios nas licenciaturas da UEL*. Londrina: Eduel, 2013. p. 19-26.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Existe uma política de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças? In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 37-57.

ÉRNICA, M. Hipótese sobre o funcionamento dos mundos e dos tipos discursivos nos textos artísticos. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, A. (Org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 127-160.

FREUDENBERGER, F. M. Figuras de ação e análise do trabalho docente: o professor em formação inicial confrontado a seu agir. *Calidoscópio*, v. 12, n. 1, p. 94-104, 2014.

GIMENEZ, T. Caminhos e descaminhos: a pesquisa na formação de professores de língua estrangeira. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 257-271, 1998.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes; ALAB, 2013. p. 199-218.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. L.; LUVUZARI, L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. *Intercâmbio* (PUCSP), São Paulo, v. 13, p. 1-6, 2004.

GRADDOL, D. *English next*. Plymouth, British Council, 2006.

HINE, C. *Etnografia virtual*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

MACHADO, A. R. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237-259.

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. (Orgs). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 31- 77.

MACHADO, H. A. *Uma radiografia das competências mínimas do professor pré-serviço através de uma prática de ensino/ estágio supervisionado de inglês: um estudo de caso*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília.

MATEUS, E. F. Supervisão de estágio e a formação do professor de Inglês. *Revista Semina*, Ciências Sociais, v. 21, n. 3, p. 19-29, 2000.

MATEUS, E. F. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no Pibid. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 13, p. 1107-1130, 2013.

MELO, L. C. *Relatórios de estágio supervisionado em ensino de língua inglesa: práticas auto-reflexivas de escrita*. 2011. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da educação. 2005. Disponível em: <<http://bit.do/cUL3j>>. Acesso em: 28 set. 2007.

NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-90.

NIJAKOWSKA, J. *Dyslexia in the foreign language classroom*. Second Language acquisition. Bristol: Multilingual Matters, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivo*. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <<http://bit.do/cUL3p>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINTER, A. *Teaching young language learners*. Oxford: OUP, 2006.

REICHMANN, C. L. Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P. (Org.). *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012. p. 101-124.

SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.

SANTOS, L. I. S. Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais. *Contexturas*, v. 10, p. 119-134, 2006.

SCHNEIDER, E.; CROMBIE, M. *Dyslexia and foreign language learning*. London: David Fulton, 2003.

SILVA, W. R. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes, 2012.

STUTZ, L; BARBOZA, J. S. Capacidades de linguagem em sequência didática: prática de estágio supervisionado em língua inglesa. In: TONELLI; J. R. A.; BRUNO, F. A. T. C. (Org.). *Ensino-aprendizagem de inglês e espanhol no Brasil: práticas, desafios e perspectivas*. Campinas: Pontes, 2015. p. 81-108.

TONELLI, J. R. A. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. 2010. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010.

VALSECHI, M. C.; KLEIMAN, A. B. O estágio supervisando e a voz social do estagiário. *Raído*, v. 8, n. 15, p. 13-32, 2014.

ZEICHNER, K. M.; LISTON, D. P. *Reflective teaching. An introduction*. New York: Routledge, 1996.

Recebido em: 29/11/2015

Aceito: 07/04/2016