

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E DOUTORADO)**

GISELLI CRISTINA CLARO RAMPAZZO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DO PARANÁ**

MARINGÁ - PR

2019

GISELLI CRISTINA CLARO RAMPAZZO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO
DOCENTE EM UM CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE
PÚBLICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, para qualificação, como requerimento parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung

MARINGÁ – PR
2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

R177p Rampazzo, Giselli Cristina Claro
Práticas de letramento acadêmico na formação docente em um curso de letras de uma universidade pública do Paraná / Giselli Cristina Claro Rampazzo. -- Maringá, PR, 2019.
165 f.: il. color.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Neiva Maria Jung.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019.

1. Letramento acadêmico. 2. Formação docente - Língua portuguesa. 3. Identidades sociais. I. Jung, Neiva Maria, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 23.ed. 400

Márcia Regina Paiva de Brito - CRB-9/1267

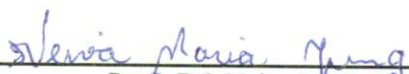
GISELLI CRISTINA CLARO RANPAZZO

**PRÁTICAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM UM
CURSO DE LETRAS DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 11 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a. Dr.^a. Josimayre Novelli
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a. Dr.^a. Adriana Dalla Vecchia
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

*À minha filha Maria Teresa, por ser luz para os
meus caminhos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus, pelo dom da vida, oportunidade e força.

Ao meu esposo Marcio e a minha filha Maria Teresa, por me incentivarem, darem força, apoio e por compreenderem e perdoarem os vários momentos em que estive ausente.

À professora Neiva, por se tornar para mim um modelo profissional, pessoal e humano. Como orientadora, me ensinou a ser melhor como pessoa, em primeiro lugar. Agradeço por todo o tempo dedicado a esta dissertação, com leituras, correções, sugestões e pelo carinho, ternura e delicadeza, sempre presentes em cada palavra.

Ao meu amigo Rafael, por toda a amizade, ajuda e por ser meu braço direito em todos os momentos.

Às amigas Sanadia e Aline, por todas as palavras de incentivo, leituras e apoio constante.

À minha amiga Daiane, por me ajudar a passar pelas primeiras dificuldades da trajetória de mestranda e pela colaboração incondicional, sempre com muito carinho e profissionalismo.

À Prof.^a Dr.^a Adriana Dalla Vecchia, por aceitar participar da banca de qualificação, em que seus apontamentos foram fundamentais para a constituição deste trabalho e por participar da banca de defesa.

À Prof.^a Dr.^a Josimayre Novelli, por participar da banca de qualificação com contribuições que enriqueceram de forma substancial esta dissertação de mestrado e pela participação na banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo, por me apresentar teorias e conceitos com os quais não tinha familiaridade e que fizeram toda a diferença para minha vida pessoal e profissional, e por estar sempre presente e disposto a colaborar em todos os momentos em que precisei.

A todos integrantes do grupo LEIAM, pela contribuição profissional e pessoal compartilhada comigo durante estes dois anos e pela construção conjunta de conhecimentos. Em particular, agradeço à Amanda pela leitura atenciosa do trabalho, contribuindo para a versão final.

Ao Adelino e à Wérica, pois sem toda a ajuda e amizade a mim dedicadas, nada disso seria possível.

À professora Érica Fernandes Alves e ao colegiado do curso de Letras, por toda a gentileza e disponibilidade para me ajudar em todos os momentos em que precisei.

A todos os colegas do mestrado que percorreram, junto comigo, esta caminhada, por vezes árdua e com surpresas, mas que com a amizade criada, sempre valeu a pena seguir em frente.

À minha família por me ajudar neste percurso.

À CAPES, pelo incentivo financeiro à pesquisa.

Por fim, agradeço a todos os interlocutores – estagiários e professores do curso de Letras – que possibilitaram este trabalho.

Tranquilizar é tarefa de outros; a nossa é inquietar.

(GEERTZ, 2001, p. 65)

RESUMO

Esta pesquisa procura reconhecer articulações entre letramento acadêmico e formação de professores na busca de compreender o ensino e a formação do professor de línguas por uma perspectiva transdisciplinar (STREET, 2014), uma vez que nos defrontamos com professores em formação com dificuldades de atuação em práticas reais de uso da língua(gem), nas quais terão que trabalhar com alunos contemporâneos (RAMPTON, 2014; PETERMANN, 2016). O objetivo do trabalho é refletir em torno da(s) identidade(s) docente(s) do estagiário de Letras no processo de tornar-se professor. Para tanto, o aporte teórico é o dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2014; KLEIMAN, ASSIS, 2016; JUNG, 2009), Letramento Acadêmico (FISHER, 2008; OLIVEIRA, 2009; PAQUOTTE - VIEIRA, FIAD, 2015) e Formação de Professores e Constituição Identitária (FLORES, 2003; CELANI, 2008; REICHMANN, 2015), concebendo ensino e aprendizagem como situados sócio-histórico e culturalmente, e o letramento como um conjunto de práticas situadas. Em consideração à metodologia, trata-se de um trabalho de natureza qualitativa e de base interpretativista, mais especificamente uma etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULTZ, 2015; VIEIRA, FIAD, 2015), considerando aspectos ontológicos e axiológicos que constituem a pesquisa, como a perspectiva dialógica presente na escrita do relatório, a triangulação de dados e a reflexividade. O trabalho de campo foi realizado entre os meses de setembro e dezembro de 2017, em duas turmas de Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Letras, habilitação dupla Português/Inglês, tendo como pergunta norteadora quais modelos culturais de ensino e aprendizagem reafirmamos nos cursos de Letras, aqui especificamente no curso de Letras da UPNP, e como estão articuladas práticas letradas acadêmicas, que trazem um modelo de ciência, de saberes e de cultura, com disciplinas de formação de professores. Quanto aos procedimentos de geração de dados, os instrumentos de pesquisa utilizados foram relatórios de Estágio, observação participante, gravação e transcrição de aulas do Estágio e entrevista semiestruturada. O objetivo geral da dissertação foi *investigar, a partir das participações de estagiários do curso de Letras, das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, habilitação dupla Português – Inglês, do período noturno de uma universidade pública do Noroeste do Paraná, como constroem a identidade docente em práticas letradas*. Dois objetivos específicos foram elencados, sendo eles: *i) Identificar modelos culturais de escrita acadêmica e ii) Reconhecer identidades de futuro professor construídas nos Estágios*. As análises realizadas tiveram como foco as vozes sociais implícitas e explícitas (BAKHITIN, 1990; REICHMANN, 2015) e modelos culturais (HAMEL, 2013) que permeiam práticas acadêmicas científicas. Esses dados foram catalogados e, em uma primeira análise, procurou-se reconhecer recorrências referentes à organização da escrita dos relatórios de Estágio I. Como resultado dessa análise, observou-se uso do *apud*, geralmente de autores com obras de fácil acesso e trabalhadas em outras disciplinas do Curso, recorrência na citação de autores ou do lugar teórico que embasou a análise dos dados observados e uma organização da análise da observação e colaboração em sala de aula com o objetivo pré-estabelecido de encontrar as concepções de linguagem de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e das Diretrizes Curriculares do Paraná (DCE, 2008), representando modelos culturais locais (HAMEL, 2013) de letramento acadêmico. Esses dados dos relatórios apontam para uma certa dificuldade dos estagiários em articular teoria e prática, o que aparece nas citações que fazem e na forma como analisam os dados nos relatórios. Um segundo resultado apontou para a necessidade de um trabalho colaborativo entre professor orientador, professor supervisor e estagiário, como meio para minimizar as lacunas existentes entre universidade e escola, o que direciona para a compreensão dos espaços de estágio como ambientes de pesquisa e de formação (REICHMANN, 2015). Os dados evidenciam para o fato de os alunos do curso de Letras, apesar de haverem situações em que a linguagem ainda é trabalhada de forma autônoma (STREET, 2014), estão dispostos a rever os próprios modelos e de ir em busca de uma relação de ensino e aprendizagem mais emancipatórios, reflexivos e que incluam e visibilize as diversidades. Nesse sentido, a necessidade de uma compreensão mais ampla de letramento acadêmico que reconheça o Estágio como letramento acadêmico e como modos culturais de leitura e escrita da academia que podem ser articulados com práticas de leitura e escrita na Educação Básica, porque envolvem reflexões sobre modelos de ciência e construção de saberes.

Palavras-chave: Formação docente; Letramento Acadêmico; Estágio; Identidades sociais.

ABSTRACT

This study seeks to recognize articulations between academic literacy and teacher training, in the search to understand the teaching and training of the language teacher through a transdisciplinary perspective (STREET, 2014), considering that we are faced with teachers in training who have difficulties to practice real language in use, which will have to work with contemporary students (RAMPTON, 2014; PETERMANN, 2016). The objective of this work is to reflect around the identity(s) of the trainee teacher in the process of becoming a teacher. The theoretical contribution is in the New Literacy Studies (STREET, 2014; KLEIMAN, ASSIS, 2016; JUNG, 2009), academic literacy (FISHER, 2008; OLIVEIRA, 2009; VIEIRA, FIAD, 2015) and teacher training and identity formation (FLORES, 2003; CELANI, 2008; REICHMANN, 2015), conceiving teaching and learning as situated socio-historically and culturally, and literacy as a set of situated practices. In methodological terms, it is a work of a qualitative and interpretative nature, more specifically a linguistic ethnography (GARCEZ, SCHULTZ, 2015; VIEIRA, FIAD, 2015), considering the ontological and axiological aspects that make up the research, such as the dialogical perspective present in the writing of the report, the triangulation of data and the reflexivity. Fieldwork was carried out between September and December of 2017, in two classes of Supervised Curricular Internship of a Language course, Portuguese/English dual qualification, having as guide question what cultural models of teaching and learning we reaffirmed in the Language course, here specifically in the UPNP, and how academic literate practices are articulated, which bring a model of science, knowledge and culture, with disciplines of teacher training. As for the data generation procedures, the research instruments used were reflexives reports of internship, participant observation, recording and transcription of internship classes and semi-structured interviews. The general objective of the dissertation was to investigate, from the trainees' participation in the Language course, from the disciplines of Supervised Curricular Internship I and II, dual Portuguese - English qualification, of the nocturnal period of a public university in the Northwest of Paraná, as they construct teacher identity in literacies practices. Two specific objectives were listed, namely: i) Identify cultural models of academic writing and ii) Recognize future teacher identities built in the Stages. The analysis focused on the implicit and explicit social voices (BAKHTIN, 1990; REICHMANN, 2015) and cultural models (HAMEL, 2013) that permeate scientific academic practices. These data were cataloged and, in a first analysis, we tried to recognize recurrences regarding the organization of the writing of the reports of Stage I. As a result of this analysis, we observed the use of the *apud*, generally of authors with works have easy access and worked in other subjects in the Course, recurrence in the citation of authors or the theoretical place that based the analysis of the observed data and an organization of the analysis of observation and collaboration in the classroom with the pre-established objective of finding the conceptions of language according to the National Curricular Parameters (PCN, 1997) and the Curricular Guidelines of Paraná (DCE, 2008), representing local cultural models (HAMEL, 2013) of academic literacy. These data from the reports point to a certain difficulty of the trainees in articulate theory and practice, which appears in the quotations they make and in the way they analyze the data in the reports. A second result pointed to the need for a collaborative work between the tutor, supervisor and trainee as a means to minimize the gaps between university and school, which leads to the understanding of the internship spaces as research and training environments (Reichmann, 2015). The data show that, although there are situations where the language is still worked autonomously (STREET, 2014), students are willing to review their own models and go in search of a relation of teaching and learning that are more emancipatory, reflective and that include and make visible the diversities. In this sense, the need for a broader understanding of academic literacy that recognizes the Stage as academic literacy and as cultural ways of reading and writing of the academy that can be articulated with reading and writing practices in Basic Education, because they involve reflections on models of science and knowledge construction.

Keywords: Teacher training; Academic Literacy; Internship; Social identities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Interdependência do discurso científico.....	38
Figura 2: Uso de imagens para exemplificar o ambiente observado.....	83
Figura 3: Imagens utilizadas com descrição de ambientes.....	84
Figura 4: Exemplo de fotos como Apêndice de relatório.....	86
Figura 5: Fotos de relatório como apêndice.....	87
Figura 6: Acessibilidade.....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estudos do letramento.....	35
Quadro 2: Organização do discurso científico.....	37
Quadro 3: Dimensões escondidas.....	41
Quadro 4: Habilitações e duração do curso de Letras.....	60
Quadro 5: Disciplinas de Estágio e carga horária.....	60
Quadro 6: Instrumentos utilizados na pesquisa.....	61
Quadro 7: Parâmetros para transcrição de entrevista.....	63
Quadro 8: Autores dos relatórios de Estágio e escolas	72
Quadro 9: Atividades previstas na apostila do Estágio I de Língua Portuguesa.....	75
Quadro 10: Orientação para a escrita dos relatórios	78
Quadro 11: Vozes sociais.....	101
Quadro 12: Adequação às regras da ABNT.....	108
Quadro 13: Estagiários e interlocutores das entrevistas semiestruturadas.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Organização composicional da introdução do relatório.....	80
Gráfico 2: Recorrências de citações.....	102
Gráfico 3: Representação colaborativa entre a tríade que compõe o Estágio.....	121

LISTA DE IDEOGRAMAS

Ideograma 1: Fases que compõem o Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa.....	72
Ideograma 2: Tríade que compõe os Estágios.....	77
Ideograma 3: Atividades de colaboração	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT:** Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ACE:** Análise da Conversa Etnometodológica
- ANPACIM:** Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil
- APAE:** Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD:** Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES:** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEP:** Comitê de Ética em Pesquisa
- CNS:** Conselho Nacional de Saúde
- COU:** Conselho Universitário
- CONEP:** Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
- DCE:** Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná
- DLE:** Departamento de Letras
- DLM:** Departamento de Letras Modernas
- DLP:** Departamento de Língua Portuguesa
- DTL:** Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias
- EAD:** Educação à Distância
- EF:** Ensino Fundamental
- EM:** Ensino Médio
- ES:** Ensino Superior
- GTSI:** Índice Global de Status de Professores
- ISF:** Idiomas Sem Fronteiras
- LA:** Linguística Aplicada
- LEIAM:** Leitura, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo
- NLS:** Novos Estudos do Letramento
- NURC:** Projeto da Norma Linguística Urbana Culta – SP
- OCDE:** Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
- PCN:** Parâmetros Curriculares Nacionais
- PIBID:** Programa Nacional de Iniciação à Docência

PPP: Projeto Político Pedagógico

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UPNP: Universidade Pública do Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1 POSICIONAMENTOS TEÓRICOS: LETRAMENTO ACADÊMICO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE	24
1.1 Estado da arte.....	24
1.2 Letramentos e Novos Estudos do Letramento.....	31
1.3 Letramento acadêmico	35
1.4 Letramentos e identidade docente.....	44
2 ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS: O CAMPO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
2.1 Etnografia da linguagem.....	53
2.2 A negociação de entrada no campo e aspectos éticos da pesquisa.....	57
2.3 O cenário da pesquisa: A UPNP e o curso de Letras.....	59
2.4 Instrumentos de pesquisa	61
2.5 Os interlocutores da pesquisa	64
3 RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: MODELOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS	69
3.1 Condições de produção do relatório: A disciplina de Estágio I.....	70
3.2 Condições para a produção do relatório.....	77
3.3 Vozes sociais.....	79
3.3.1 Parte Introdutória.....	80
3.3.2 Parte I – Estágio do Contexto Escolar.....	81
3.3.3 Parte II - Estágio de Observação das Aulas.....	95
3.3.3.1 Vozes explícitas.....	96
3.3.3.2 Vozes sociais explícitas da academia, de Documentos Oficiais e da escola.....	99
3.3.3.3 Usos de <i>Apud</i>	106
3.3.3.4 Enquadramento nas regras da ABNT.....	107
3.3.4 Estágio de Colaboração	109
4 TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	114
4.1 Vozes implícitas na constituição identitária do professor.....	114

4.2 Interlocuções entre professor orientador, professor supervisor e estagiário.....	118
4.3 A UPNP e o curso de Letras no processo de formação da identidade docente.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	150
Anexo 1: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I – Língua Portuguesa	151
Anexo 2: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Língua Inglesa.....	153
Anexo 3: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV – Língua Inglesa....	156
Anexo 4: Parecer consubstanciado do CEP.	158
APÊNDICE.....	160
Apêndice 1: Autorização do colegiado do curso de Letras.....	161
Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	162
Apêndice 3: Roteiro de Entrevista semiestruturada.....	164

INTRODUÇÃO

Este trabalho reúne um percurso de investigações realizado por meio de uma etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015), a partir de alguns estranhamentos que me motivaram a buscar respostas pessoais, profissionais e sociais a respeito de discursos de *déficit* recorrentes sobre formação de professores, ensino e aprendizagem de línguas e, de acordo com o último *ranking* emitido pelo Índice Global de status de Professores (GTSI) e publicado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹, em reportagem do dia 08 de novembro de 2018, da Revista Carta Capital, segundo o qual supõe-se um desprestígio da profissão docente. Este índice indica o Brasil como último colocado no *ranking* mundial sobre prestígio do professor, afirmando que o desempenho dos alunos está ligado à valorização dos docentes. Magda Soares, em recente entrevista para a revista Nova Escola, do dia 10 de janeiro de 2019² esclarece, após receber críticas em torno das teorias dos letramentos como responsáveis pelos atuais índices de alfabetização no Brasil, não se tratar de uma questão de método de alfabetização, mas um ponto a ser considerado referente aos cursos de formação de professores atuais que não consideram, por vezes, a interação das teorias com a prática dos professores. Para a pesquisadora, os cursos de formação continuada não terão eficácia enquanto não forem articulados com o exercício profissional de cada docente. Considerando esses problemas e a minha própria trajetória docente, conforme apresento na sequência, decidi pesquisar um contexto de formação de professores, com o objetivo de refletir sobre práticas acadêmicas universitárias de um curso de Letras e a sua relação com a formação docente.

O percurso desta pesquisa teve início no ano de 2003, quando ingressei no mercado de trabalho atuando como professora de inglês para crianças e, com o passar do tempo, para o Ensino Fundamental, Médio, Superior (doravante EF, EM e ES) e em escolas de idiomas. Como professora em início de carreira e egressa do curso de Letras, vivenciei situações de descaso com o ensino de línguas, especificamente com a Língua Inglesa (LI), e sobre não ser possível aprender e ensinar inglês no ensino regular básico, direcionando a um olhar de *déficit* para essas aulas. A partir de tais realidades, observava que muitos professores de outras disciplinas se encorajavam a interromper as aulas de inglês para darem recados ou pediam a aula para realizarem algum ensaio ou atividade extraclasse. Estas recorrências e as manifestações negativas sobre a Língua Inglesa me faziam refletir sobre meu papel como professora de línguas, pois sabia que parte do que era falado, não correspondia com o trabalho realizado por mim e por vários colegas de profissão.

¹ Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/brasil-fica-em-ultimo-lugar-em-ranking-sobre-prestigio-do-professor>. Acesso em: 21 de novembro de 2018.

² Disponível em: <https://novaescola.org.br>. Acesso em 18 de janeiro de 2019.

Na academia, encontrei ressonância para minhas convicções e trabalhos em torno do ensino de línguas em pesquisadores, como Schlatter (2009), que argumenta ser possível aprender línguas nas escolas, públicas ou particulares, a partir de políticas linguísticas e educacionais que privilegiem concepção(ões) de língua(s) como prática(s) social(is). Esse processo de ensino e aprendizagem envolve um trabalho na formação docente inicial e continuada que dialoga com Magda Soares, na entrevista referenciada, com olhares para a articulação entre teoria e prática docente, para a cidadania, a emancipação do professor e o letramento crítico (CORADIM, 2015). E por que não temos essas práticas em nossas escolas? Estariam relacionadas com a formação docente? Deste modo, esta pesquisa surge de inquietações pessoais (VILAÇA, 2010) que, ao retornar ao meio acadêmico em busca de alternativas e possíveis respostas às minhas perguntas, o meu contato com disciplinas e grupos de pesquisa que lidam especificamente com a linguagem como uma prática social e com formação identitária do professor de línguas, me levaram a problematizar a questão do letramento acadêmico das língua(gens) articulados à formação inicial do licenciando do curso de Letras.

Proponho, assim, para esta dissertação, investigar o letramento acadêmico e a sua articulação com formação docente e formação identitária do estagiário de Letras como subsídios para alcançar compreensões que justifiquem discursos em torno dos *déficits* educacionais (CELANI, 2008; JUCA, 2016). Nesse sentido, letramento acadêmico tem relação com aprendizagem de línguas. Alunos quando ingressam no ES aprendem certos gêneros acadêmicos e com eles um modo de fazer ciência e de construir saberes que tem em sua matriz conceitos e modelos pré-estabelecidos. O reconhecimento dessa matriz, para além de levar o aluno à elaboração de modos culturais críticos de leitura, o levaria à identificação de línguas, culturas, saberes e pessoas invisibilizadas por essa matriz colonial. Além disso, a escrita deixaria de reafirmar a “prática do mistério”³ (LILLIS, 1999).

Deste modo, a linguagem como prática social é apresentada nesta dissertação por compreendê-la como uma ferramenta para agir socialmente, levando os estagiários de Letras a entender a natureza não só composicional, mas cultural e ideológica de uma prática acadêmica, ligando-a ou ressignificando-a a partir de suas próprias crenças, sentidos e valores como forma de promover a formação de licenciandos mais sensíveis ao contexto e situação educacional de seus futuros alunos, assim como inovar e apresentar-lhes uma visão mais ideológica de língua. Para

³ O termo “Prática do mistério” é utilizado por Lillis (1999), por acreditar que há convenções acadêmicas, no ensino superior, que são tratadas como transparentes, claras para todos, mas que nem sempre são entendidas por todos. Um direcionamento problemático ou pouco eficiente pode levar a um descompasso entre o que o professor espera e a atividade feita pelo acadêmico. Lillis nomeia essa atitude de prática institucional do mistério. Este conceito será tratado no capítulo I.

Kleiman (2010, p. 377), “mais do que tentar transformar a instituição, parece necessário sugerir práticas e atividades que de fato visem ao desenvolvimento do letramento do aluno [...]”.

O grupo Letramento, Etnografia, Interação, Aprendizagem e Multilinguismo (LEIAM), (JUNG, 2009, 2011, 2013; SEMECHECHEN, 2010, 2016; PETERMANN, 2016; DALLA VECCHIA, 2018 entre outros), ao qual este trabalho de pesquisa se vincula, problematiza questões relacionadas às práticas de letramento, construção conjunta de conhecimento, multilinguismo e identidades sociais com trabalhos que utilizam a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e a Etnografia da Linguagem como bases teórico-metodológicas para a análise da interação entre os participantes das pesquisas e o pesquisador. As pesquisas desenvolvidas no grupo levam em consideração a língua como prática social, procurando “compreender as múltiplas facetas da escrita, sua relação com a oralidade e outras semioses; seus usos em diferentes contextos históricos e sociais; suas funções e suas consequências para grupos ou indivíduos específicos (STREET, 2014, p. 07). Compreendendo a escrita como dialógica (BAKHTIN, 2003), destaco que um dos diálogos deste trabalho é com pesquisas realizadas e pressupostos adotados pelo grupo. Nesse sentido, esta dissertação está articulada com os compromissos éticos, sociais, profissionais e políticos do grupo, ao pretender contribuir para a formação docente por um viés colaborativo e legitimador.

A metodologia utilizada para o tratamento de dados foi a etnografia, ou conforme proposto por Garcez e Schulz (2015), uma etnografia da linguagem por investigar e observar práticas de linguagem realizadas, como ações situadas, presentes no *corpus* selecionado para a análise, além de ser um trabalho desenvolvido em campo na e para as várias línguas e linguagens que se entrelaçam na academia e nas escolas e que descreve minuciosamente as práticas de linguagem no ambiente em que são utilizadas.

Partindo-se do pressuposto de que as pesquisas etnográficas são uma vertente de pesquisas de natureza qualitativa e de base interpretativista, componentes de uma nova gama de trabalhos desenvolvidos na Linguística Aplicada (doravante LA), utilizo como pressupostos teóricos os Novos Estudos do Letramento (doravante NLS), (JUNG, 2009; STREET, 2014; ASSIS, KLEIMAN, 2016), letramento acadêmico (LEA, STREET, 1998, 2006; FISHER, 2008; VIEIRA, FIAD, 2015), formação de professores e constituição identitária docente (FLORES, 2003; CELANI, 2008; REICHMANN, 2015) por partirem de uma concepção de ensino e aprendizagem situados sócio-histórico e culturalmente, sendo o letramento entendido como um conjunto de práticas situadas.

A investigação envolveu duas turmas de estágio do curso de Letras de uma universidade pública paranaense, (tratada pelo pseudônimo de Universidade Pública do Norte do Paraná – UPNP

–⁴, por questões éticas que seguem os regimentos internos do Conselho de Ética para pesquisas com seres humanos local), sendo Estágio I, de Língua Portuguesa e Estágio II, de Língua Inglesa, correspondentes ao terceiro ano do curso; além de três estagiários com os quais realizei entrevistas semiestruturadas, dois deles alunos dos Estágios I e II e uma terceira aluna do Estágio Supervisionado IV, Língua Inglesa, correspondente ao quinto ano do curso. Este *lócus* de pesquisa me permitiu trabalhar com o professor de línguas em formação, envolvendo desde o primeiro contato com o estágio até o último, (por isso a escolha pelos Estágios I, II e IV), assim como sua reflexão em torno do ambiente de Estágio, momento de prática e pesquisa, e com a possibilidade de responder a pergunta deste trabalho sobre quais modelos culturais de ensino e aprendizagem reafirmamos nos cursos de Letras, aqui especificamente no curso de Letras (Inglês/Português) da UPNP, e como estão articuladas práticas letradas acadêmicas, que trazem um modelo de ciência, de saberes e de cultura, com disciplinas de formação de professores. Por isso, foram analisados 14 relatórios de Estágio I, de Língua Portuguesa produzidos por estagiários do Estágio I, anotações em diário de campo, observação participante na turma de Estágio II, durante o segundo semestre de 2017, entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas em áudio realizadas com dois estagiários dos Estágios I (Língua Portuguesa) e II (Língua Inglesa) e uma estagiária do Estágio IV (Língua Inglesa).

Como justificativa, é possível reconhecer diversas pesquisas realizadas com foco na formação docente (LENARTOVICZ, 2013; BRANEZ, 2014; PEREIRA, 2014; VALSECHI, 2016; FARIAS, 2017), mais especificamente sobre o estágio como um ambiente para constituição identitária (DIAS, 2014; COSTA, 2014; RAMOS, 2015; SANTANA, 2016) e como prática reflexiva (LOPES, 2009; CORADIM, 2015)⁵. No entanto, minha pesquisa busca articular letramento acadêmico e formação docente em meio a relações de poder que constituem a formação identitária do estagiário e questões de linguagem entendida como prática social. Direciono um olhar para a prática situada e articulada escrita, retorno e posicionamentos, procurando ouvir os estagiários e analisar os textos produzidos por eles e as interações em torno desses textos, em uma perspectiva situada entre dialogismo e etnografia da linguagem.

Percebe-se, consoante a Reichmann (2015), um deslocamento em se ver as disciplinas de estágio como um ambiente de pesquisa, de prática social situada, ou seja, letramento e ou letramento acadêmico atrelado às relações de poder existentes (STREET, 2010). Tais disciplinas podem oferecer

⁴ Esta dissertação responde aos procedimentos éticos estabelecidos pela universidade e documentados pela Resolução Normativa 466/2012 – CNS e 510/2016 – CNS Humanas. O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética por responder a uma obrigatoriedade presente na RN 466/2012 e os nomes utilizados são fictícios assim como as siglas para nomear as instituições que porventura compuserem a pesquisa com o cuidado de manter o anonimato dos participantes. O Projeto de pesquisa foi autorizado pelo Comitê de Ética com o Parecer de número 76933417.9.0000.0104.

⁵ O estado da arte com a apresentação de trabalhos realizados que dialogam com o contexto de pesquisa desta dissertação será apresentado no capítulo I, na seção 1.5.

possibilidades de fortalecimento de um trabalho colaborativo entre professores e estagiários, além de contribuir para um processo de mediação e interlocução (entre estagiário e professor orientador) durante as aulas que preparam o estagiário para a entrada no contexto de ensino, e o reconhecimento ou não da pluralidade linguística (ALTENHOFEN, BROCH, 2011) e da interculturalidade.

Em termos de letramento, encontrei contribuições relevantes nos trabalhos desenvolvidos e orientados por Carla Lynn Reichmann, professora da Universidade Federal da Paraíba, atuante, principalmente, no eixo de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e na Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Reichmann publicou, em 2015, o livro intitulado “Letras e Letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no Estágio Supervisionado”, em que apresenta uma visão de estágio como uma prática letrada, integrando um trabalho coletivo que envolve as três partes constituintes da disciplina e de sua realização: professor formador, professor colaborador e professor estagiário. O trabalho coletivo e colaborativo pode abrir pontes para uma visão mais integrada do processo de ensino e aprendizagem de línguas e a própria articulação entre as disciplinas específicas do curso de Letras e as disciplinas de formação de professores. Ao analisar relatos fotobiográficos, Reichmann (2015) descreve o processo de constituição de identidade docente dos estagiários ao se posicionarem, como ex-alunos, no registro fotográfico de suas antigas escolas de EM e, ao mesmo tempo, se virem fora desse contexto e incluídos em outro: o de professor.

Para a autora, o gênero acadêmico Relatório de Estágio configura-se como um evento de letramento em que estagiários adentram no processo de refletir sobre a prática que foi realizada no exercício real da profissão e, para que este gênero tenha sua efetiva contribuição, é necessário, segundo a pesquisadora, um professor formador acolhedor, mediador, que desempenhe o papel de facilitador da tríade entre professor orientador, professor supervisor e estagiário⁶. A autora finaliza argumentando que é na linguagem dos estagiários, por meio de relatos, relatórios, reflexões, que lançamos olhares investigativos e analíticos para o processo de formação de professores de línguas.

Outro diálogo foi realizado com o grupo de pesquisa da professora Angela Kleiman – Letramento do Professor, por apresentar discussões por vezes inovadoras e de incentivo a professores de línguas. O livro “Significados e ressignificações do letramento”, de Kleiman e Assis (2016), traz uma retomada histórica primordial ao entendimento dos estudos do letramento e das pesquisas e autores que atuam à frente desta teoria.

Dentro dessa concepção de estágio articulado com práticas letradas, esta dissertação tem como objetivo geral investigar, a partir das participações de estagiários do curso de Letras, das

⁶ Utilizo as definições de professor orientador, professor supervisor e estagiário por seguir os termos conforme são empregados no currículo de Letras da UPNP e que serão mais exemplificados no capítulo metodológico.

disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II, habilitação dupla Português – Inglês, do período noturno de uma universidade pública do Noroeste do Paraná, como constroem a identidade docente em práticas letradas nos Estágios I e II. A escolha pelos Estágios I e II deu-se pelo foco da pesquisa em acompanhar o primeiro contato destes licenciandos com a disciplina de Estágio. São objetivos específicos deste estudo identificar modelos culturais (HAMEL, 2013) de escrita acadêmica e reconhecer as identidades de futuro professor construídas nos estágios, os quais serão respondidos, consecutivamente, nos capítulos III e IV.

Tendo apresentado metodologia, epistemologia e procedimentos metodológicos, organizo esta dissertação em quatro capítulos. No capítulo I, apresento as bases teóricas que orientaram o meu olhar analítico. No capítulo II, discuto os fundamentos epistemológicos da etnografia da linguagem, reconhecida para além de um método e descrevo os procedimentos metodológicos e instrumentos de pesquisa que foram utilizados na produção desta dissertação. Nele, também apresento o contexto da pesquisa e seus interlocutores e descrevo os instrumentos utilizados para geração e tratamento de dados para a análise e reconhecimento do que é típico em relações aos objetivos do trabalho. Explicito ainda o embasamento na etnografia e as características desta metodologia de pesquisa. No capítulo III, verifico a recorrência, relacionada à escrita e discursos, presentes nos relatórios de Estágio Supervisionado I de Língua Portuguesa e em entrevistas semiestruturadas e diário de campo. As recorrências são de vozes explícitas (academia, curso de Letras, documentos oficiais e escola); enquadramento nas regras da Associação Brasileira de Normas Técnicas (doravante ABNT); recorrência do lugar teórico e usos de *apud*. No capítulo IV, analiso as vozes implícitas e as formações identitárias que é vivenciada pelo estagiário de Letras, verificando três entrevistas semiestruturadas e trechos dos relatórios e de diário de campo que, articulados, conduzem a um diálogo entre letramento acadêmico e identidade docente, representados pelos diversos papéis sociais (BAKHTIN, 1990) que assume. Por fim, fecho esta dissertação, nas considerações finais, com uma discussão que envolve as dimensões escondidas⁷ que foram encontradas na análise dos relatórios de Estágio Supervisionado I, da necessidade de um trabalho colaborativo entre professor orientador, professor supervisor e estagiário, como forma de um exercício que amplie as pontes epistemológicas entre universidade e escola e sobre a formação identitária docente do estagiário de Letras da UPNP.

Apresento, no próximo capítulo, as bases teóricas que alicerçam a discussão em torno de letramento acadêmico e identidade docente do estagiário de Letras, além de uma seção com o Estado da Arte.

⁷ As dimensões escondidas (STREET, 2010) serão desenvolvidas no Capítulo I, seção 1.2.

CAPÍTULO I

POSICIONAMENTOS TEÓRICOS: LETRAMENTO ACADÊMICO E FORMAÇÃO IDENTITÁRIA DOCENTE

Este capítulo apresenta as bases teóricas que constituíram o desenvolvimento desta pesquisa, fornecendo conceitos fulcrais e um diálogo entre as vozes de autores e os resultados de suas pesquisas, num processo de construção de pontes que orientaram as análises de dados e o meu posicionamento ontológico e científico no trabalho que defendo.

Para situar o leitor sobre as epistemologias que alicerçam esta pesquisa, traço, a seguir, como as seções serão apresentadas neste capítulo. Na seção 1.1, apresento o estado da arte a partir de um levantamento de pesquisas já realizadas, situando esta pesquisa e seu recorte nas temáticas “letramento acadêmico” e “formação de professor”. Na seção 1.2, reviso os conceitos em torno dos letramentos e NLS, definindo o entendimento sobre escrita como prática social. Na seção 1.3, discuto os pressupostos teóricos de letramento acadêmico como teoria que dialoga ou constitui a formação do estagiário de Letras, interlocutor desta pesquisa. Na seção 1.4, apresento uma articulação de revisões teóricas sobre identidade docente institucional e formação de professores pela perspectiva da compreensão de letramento como prática social.

Para complementar o diálogo desta dissertação com outros trabalhos realizados em âmbito nacional desenvolvidos na área da LA, com foco nos NLS, em questões de identidade docente e nos estágios como espaço de pesquisa e reflexão, apresento, na seção seguinte, o Estado da Arte realizado no ano de 2017 em bancos de teses e dissertações da CAPES.

1.1 Estado da arte

A busca pelo banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi realizada com as palavras-chave “Letramento, Estágio e Formação”, no período que compreende 2013 a 2018, com a aplicação de filtros na grande área: Linguística, Letras e Artes; área do conhecimento: Linguística Aplicada e área de avaliação: Letras e Linguística, contemplando um total de 552 pesquisas com os referidos termos e filtros. Desse total, ao aplicar a palavra-chave “letramento acadêmico”, resultaram 154 trabalhos, dos quais foram lidos título, palavras-chave e resumos, quando necessário, o que levou à seleção de 12 trabalhos que dialogavam com a temática proposta por esta dissertação: sete teses e cinco dissertações.

Seguindo a ordem da apresentação das dissertações e, na sequência, das teses, apresento a pesquisa de mestrado de Souza (2008), desenvolvida sob orientação da Prof.^a Dr.^a Sonia Aparecida Lopes Benites, da Universidade Estadual de Maringá, intitulada *Pesquisadores em construção: representações sobre pesquisa e pesquisador na elaboração e apresentação do TCC em um curso de Letras* e que teve como objetivo investigar as representações sociais que envolvem o processo de construção da pesquisa no Ensino Superior e a constituição da identidade de pesquisador no curso de Letras, como influência (ou não) na construção da identidade profissional, com aporte nas teorias das representações sociais, como as organizadas por Moscovici (1978, 2003), Demo (1998) e Fazenda (1997, 2000). A pesquisa foi qualitativa e de base etnográfica, com enfoque nos significados sociais e culturais. Para concretizar o trabalho, o autor mapeou as Representações Sociais iniciais de três licenciandos de uma turma de 4.º ano do curso de Letras, verificando suas percepções sobre pesquisador-pesquisador, ao longo da produção do trabalho de conclusão de curso (TCC) destes alunos. Souza reconheceu que a identidade discente do aluno de Letras como professorando não se sobrepunha à identidade de pesquisador, havendo a necessidade de reflexões que naturalizassem a pesquisa como parte da identidade docente.

Outras duas pesquisas, também realizadas na Universidade Estadual de Maringá, Lopes (2009) e Lenartovicz (2013), ambas sob orientação da Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung, defenderam suas dissertações com olhares direcionados à formação docente. Lopes (2009), com a dissertação intitulada *A negociação de identidades e professor na sala de aula de estágio de língua espanhola*. O estudo teve como objetivo investigar a identidade negociada na fala-em-interação no estágio de regência de três estagiárias, alunas do 4.º ano do curso de Letras/Espanhol da Universidade Estadual do Centro-Oeste UNICENTRO/Campus de Irati. A pesquisa seguiu duas correntes teóricas: a Análise da Conversa Etnometodológica e a Sociolinguística Interacional. A pesquisadora constatou que as três estagiárias orquestravam as tomadas de turno, respeitando uma ordem estabelecida, inclusive, com as participações dos alunos que sustentavam as categorias direcionadas pelas estagiárias, ratificando-as como professoras. No entanto, conflitos foram observados durante a fala-em-interação com as professoras supervisoras das turmas, por interferirem na negociação das identidades das estagiárias e dos alunos.

Já Lenartovicz (2013), com a dissertação intitulada *Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa*, analisou o engajamento e a participação dos professores em oficinas com o letramento digital. A partir da oficina, o estudo refletiu sobre as possibilidades de inserção das tecnologias em sala de aula e sua possível contribuição ao ensino de língua inglesa. A pesquisa foi qualitativa e interpretativista, utilizando como metodologia a fala-em-interação da ACE. Nas análises, o autor verificou que o

engajamento dos docentes ocorreu em modos de participação diferenciados. Verificou também que as necessidades das práticas digitais são específicas e que os conhecimentos tecnológicos, muitas vezes, situam-se no âmbito das redes sociais, como *Facebook* e uso de aparelhos celulares. Lenartovicz (2013) reconheceu que as propostas de trabalho com formação continuada envolvendo novas tecnologias devem reconhecer necessidades específicas e os conhecimentos prévios de cada participante, bem como legitimar as condições singulares de cada professor.

A dissertação defendida por Costa (2014), *A formação de professores de língua inglesa e o estágio supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades*, com orientação do Prof. Dr^o Kleber Aparecido da Silva, da Universidade de Brasília, procurou compreender o modo como o licenciando em Língua Inglesa constituía-se como professor durante o curso de Letras e a maneira como as experiências contribuía para a (re)significação de crenças e (re)construções da identidade profissional a partir de vivências durante o contexto do Estágio Curricular Supervisionado. A abordagem adotada foi a qualitativa, configurando-se como um estudo de caso. Os resultados direcionaram para uma construção identitária durante o estágio profissional como um espaço de descobertas e escolhas, representativo de um divisor de águas da profissão, pois muitos estagiários decidiam, após os estágios, por serem ou não professores.

Já Pereira (2014), com a dissertação intitulada *Professores em formação inicial no gênero relatório de Estágio Supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*, sob orientação do Prof. Dr.^o Wagner Rodrigues Silva, procurou investigar a formação inicial com base em relatórios de Estágio Supervisionado desenvolvidos em uma universidade pública localizado no Sudoeste do Pará. A investigação foi de caráter documental, ao entender que os relatórios de Estágio são documentos importantes no que se refere às especificidades da disciplina de Estágio Supervisionado. Para a análise dos dados, o pesquisador utilizou a abordagem qualitativa e a Linguística sistêmico-funcional como aporte teórico-metodológico. O pesquisador verificou que, em muitos casos, a universidade parece ignorar o caráter documental (reflexivo) presente no gênero em questão, atribuindo a ele um caráter burocrático. Os resultados apontaram para uma escrita reflexiva ainda muito incipiente, em que o teor narrativo/descritivo parece predominar, em detrimento de reflexões mais críticas e consistentes que envolvam a prática pedagógica desempenhada durante a regência. Nesse sentido, Pereira (2014) finaliza com uma reflexão que aponta para uma escrita muito voltada a um caráter narrativo/descritivo em lugar de um olhar mais crítico e reflexivo.

Tendo em vista o Estágio Supervisionado, Dias (2014), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann, da Universidade Federal da Paraíba, com a tese *O trabalho do professor iniciante no Estágio Supervisionado em língua inglesa: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa*, teve como objetivo mais amplo contribuir para uma reflexão sobre o trabalho do professor,

através da análise e interpretação do agir docente em relatos reflexivos. Os dados foram gerados em um curso de Letras – Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), utilizando relatos autobiográficos produzidos para as disciplinas de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa I e II. As análises discutiram as (re)configurações do trabalho docente mais significativas nos relatos produzidos por duas professoras iniciantes (PIs). Os dados revelaram que o trabalho do professor de inglês iniciante parte de um caráter interacional, envolvendo motivos, intenções e recursos para agir, além do trabalho docente ser considerado, de acordo com a autora, uma atividade educacional que está sujeita a avaliações e reconfigurações identitárias do modo de agir dos professores envolvidos nesse trabalho. A tese apontou para a necessidade de olhares às diversas dimensões que fazem parte do trabalho do professor iniciante e as esferas que compõem a identidade profissional docente.

Ramos (2015), na tese intitulada *Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores*, também sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann, realizada na Universidade Federal da Paraíba, teve como objetivo investigar diário de leituras, como um evento de letramento acadêmico, na promoção de espaços de construção identitária acadêmico-profissional de alunos em formação inicial. Os dados foram gerados em uma disciplina de Literatura Infantil, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) – PB, analisando a produção de diários. Os cinco participantes da pesquisa de Ramos apresentaram três momentos de constituição de identidade, sendo o eu leitora, eu aluna leitora e eu professora leitora, em que os papéis sociais se entrecruzavam. Já a reconfiguração da identidade docente e o modo de agir do professor iniciante, mediante as diversas esferas profissionais e contextuais de que cada um participa em seu processo de trabalho, aponta para as necessidades de compreensão das dimensões que acompanham essa constituição identitária profissional tendo em vista as várias identidades que estão em coconstrução.

A tese de doutorado de Bráñez (2014), com o título *Vivenciando uma prática de ensino/estágio curricular supervisionado na formação inicial do educador de Língua Espanhola*, da Universidade de São Paulo e com orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Cecília Camargo Magalhães, teve como objetivo compreender de que modo a organização da Prática de Ensino/Estágio Curricular Supervisionado em Língua Estrangeira, de um curso de Letras Português/Espanhol possibilita a articulação entre teoria e prática com uma formação crítico-reflexiva do estagiário de Língua Espanhola. A autora propôs uma maior articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento da formação crítico-reflexiva de estagiários, e não um momento meramente voltado para reprodução de aspectos cognitivos de ensino e aprendizagem.

Sob orientação do Prof. Dr.^o Hilário Bonh, Domingo (2015), em tese defendida na Universidade Católica de Pelotas, de título *Letramento intercultural: a formação de mediadores*

interculturais no curso de Letras, procurou traçar um caminho alternativo para a formação docente inicial em região fronteira Brasil – Uruguai. Por meio de uma revisão bibliográfica sobre formação docente, interculturalidade, educação cultural, educação da linguagem e da reflexão sobre a realidade vivenciada na fronteira entre Brasil e Uruguai, a tese de Domingo propôs o letramento intercultural como alternativa para o ensino de língua-cultura em contextos de fronteiras, considerando o contato com as duas línguas-alvo, com vistas aos contextos sócio-históricos dos sujeitos. A proposta de Domingo, dirigida especificamente para a formação inicial docente, considerou o contato entre as duas línguas-culturas e o contexto sócio-histórico onde os sujeitos compartilham valores, linguagens, conhecimentos e práticas culturais. A tese apresentou outros caminhos no processo de formação intercultural docente, em que o professor pode ser visto como um mediador intercultural, sugerindo que ações para que a formação inicial se converta em espaços de agenciamento. O pesquisador sugeriu, como perspectiva para o ensino de espanhol na formação docente de regiões fronteiriças, estimular o domínio das práticas sociais que envolvem a língua-cultura alvo, permitindo que os aprendizes da fronteira construíssem conhecimento a partir do diálogo entre as línguas-culturas.

Santana (2016), em sua tese de doutorado *A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária - professora iniciante de língua portuguesa*, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Carla Lynn Reichmann, da UFPB, pesquisou o contexto de ensino Língua Portuguesa. Ancorada nas perspectivas de Hall (2014), Santana, por considerar a identidade como volátil e multifacetada, construída de acordo com a situação vivenciada, investigou a (re)construção identitária do professor iniciante, com olhares aos papéis sociais representados pelo estagiário – professor iniciante, mediante as mudanças identitárias, ao se reportarem para o agir docente no decurso de conflitos e impedimentos vivenciados no local de trabalho. Os resultados apontaram para dificuldades que vão além do domínio de conteúdo, mas que constituem conflitos pessoais, especialmente com o objeto de ensino, ou seja, a disciplina e a articulação entre teoria e prática, na prática, e com os alunos e questões relacionadas à indisciplina e falta de atenção. A autora evidenciou que, em um primeiro momento, a identidade docente se configura como um seguir prescrições definidas pela academia. Volta-se, em um segundo momento, para uma identidade de imposição como profissional e finaliza com a identidade de um profissional desgastado por condições de desinteresse e indisciplina.

Valsechi (2016), orientada pela Prof.^a Dr.^a Angela Kleiman, da Universidade Estadual de Campinas, com a tese de título *Afinal, o que é o estágio supervisionado? Do labirinto ao entre lugar: o estágio proposto pela Universidade na visão dos estagiários*, observou o Estágio Supervisionado em um curso de Letras de uma universidade pública paulista com o objetivo de analisar os modos como os estagiários se inseriam em práticas acadêmicas e profissionais. O estudo configurou-se como de cunho etnográfico, de natureza qualitativa-interpretativista, com a produção de diários de campo,

entrevistas, buscas e análises de documentos institucionais e produções escritas dos alunos. A análise das práticas letradas, por meio das construções de trajetórias de dois ex-estagiários, mostrou que para um, enquanto o estágio se configurou como um “labirinto”, segundo a autora, composto por mistérios (LILLIS, 2008) em torno de práticas que não são familiares aos estagiários por se trata de uma prática de Estágio fragmentada e sem a preparação do estagiário no primeiro contato com a escola e com o professor supervisor; para outro o Estágio representou a noção de entrelugar profissional. Os resultados obtidos por Valsechi apontaram tanto para a necessidade de mudanças na universidade quanto para a promoção de práticas mais explícitas, legitimadoras e menos ocultas (LILLIS, 1999; STREET, 2010), nas quais a agência do estagiário seja legitimada.

Em perspectiva aproximada à de Valsechi (2016), Farias (2017) defendeu a tese de título *O Estágio Supervisionado do curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente*, pela Universidade Federal da Paraíba. A pesquisadora fez uma análise das representações que são trazidas em produções escritas de estagiários, como em relatórios e entrevistas produzidos colaborativamente entre estagiário, supervisor e orientador, a fim de compreender as especificidades que acompanham a formação inicial do professor de língua e as dimensões (escondidas, ocultas) que as constituem. As práticas giram em torno de alguns conflitos, sendo um coletivo desinteressado (alunos), espaço de conflitos, negociações e desenvolvimento socioprofissional e a professora estagiária como um elo entre as partes envolvidas na sala de aula e os professores supervisores como os atores fundamentais na articulação do estágio/estagiário. A pesquisadora concluiu que os relatórios de estágio revelam situações conflituosas e de negociações socioprofissionais. Já as entrevistas apontaram para construções múltiplas de identidades, como apresentado nas pesquisas acima, em que saberes e práticas são mobilizadas em momentos de desafio e conflito durante a formação inicial. Nesse sentido, o estágio constitui-se como uma prática social letrada que demarca um ininterrupto seguimento de (re)construção/(trans)formação da identidade dos professores em formação, na qual seus atores sociais agem discursivamente nos espaços de formação por meio de investigações que se manifestam como um contínuo processo de (re)construção.

As discussões em torno de se ver o espaço de estágio como um ambiente de pesquisa e o gênero acadêmico relatório ser entendido enquanto processo analítico-reflexivo tem permeado minha pesquisa e tantas outras que partem de epistemologias que cercam as teorias dos letramentos como práticas sociais em torno da língua. Nas palavras de Street (2014, p. 9), o modelo ideológico “compreende o letramento tomando-se em consideração, práticas concretas e sociais, ou seja, as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”. Desse modo, em diálogo com a dissertação defendida por Pereira (2014), a concepção de que o estágio e o relatório final reconhecido ou concebido como desfecho do processo da disciplina, em grande parte dos cursos de

Letras, são meramente papéis burocráticos a serem trabalhados, partem de um viés que não reconhece o estágio como pesquisa na formação de professores. Reforça, pelo contrário, a ideia de um letramento autônomo em que a língua é neutra, sem um caráter ideológico, social e cultural.

As contribuições desses trabalhos são muito significativas em termos de evidenciar e discutir formação docente, inicial e continuada, do professor em serviço e do estagiário/futuro professor de Letras e sua articulação com a identidade docente. Alguns atestam, consoante a Bilhar (2018, p.54), para dificuldades que podem ser encontradas em cursos de Letras de todo o país em “articular teoria e prática na licenciatura” e o modo como o letramento acadêmico pode contribuir na formação da identidade docente dos estagiários, assim como pesquisas com foco no Estágio Supervisionado como espaço para o reconhecimento profissional.

[...] o objetivo da aula de LE é tornar-se um espaço para reflexão, autonomia e sensibilização ao outro na busca por uma compreensão de sua própria realidade e de uma ampliação de sua participação em práticas sociais onde a língua estrangeira e as práticas de leitura e escrita são produtos culturais e simbólicos valorizados. (SCHLATTER, 2009, p. 12)

Todos estes resultados se articulam com o contexto de pesquisa desta dissertação e abrem caminhos para o fato de que mudanças em torno do ensino de línguas podem começar, sim, nas disciplinas de Estágio Supervisionado, e parte desta mudança já é possível quando nós, professores de línguas, não colaboramos, por exemplo, com a propagação da crença de que não é possível aprender/ensinar línguas em escolas regulares (BARCELOS, 2011), principalmente ao recebermos estagiários em nossas salas de aula.

A defesa de políticas escolares (e universitárias) com um caráter mais democrático e participativo, entre aluno e professor, podem se constituir como diferenciais no transcurso de aprendizagem e na construção conjunta de conhecimento, o que parece ser necessário ocorrer também nas disciplinas de formação, uma vez que identidade de professor também se constitui por modelos culturais de participação e aprendizagem (HAMEL, 2013), reafirmando a necessidade de participação e mediação entre professor orientador e estagiário. Para Jucá (2016), o curso de Letras deve ampliar suas fronteiras com direcionamentos que priorizem o ensino de línguas com ênfase em aspectos históricos, sociais, políticos, ideológicos, filosóficos e emancipatórios mais do que a preocupação no ensino de teorias relacionadas à formação de professores.

Nesse sentido, após considerar as contribuições trazidas pelas pesquisas apresentadas, esta dissertação propõe lançar um olhar, a partir do letramento acadêmico, para um contexto de formação de professores de línguas nos estágios iniciais de um curso de Letras, além de reconhecer o caráter

social e plurilíngue que envolve as esferas de ensino e aprendizagem de línguas durante os Estágios Supervisionados.

Na próxima seção, serão discutidos conceitos centrais dos letramentos e NLS, por meio de uma revisão de autores seminais para a compreensão destas teorias.

1.2 Letramentos e Novos Estudos do Letramento

O termo Letramento apareceu no Brasil em meados dos anos 1980, trazido pela professora de Linguística da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mary A. Kato, em seu livro “No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística”, publicado em 1986⁸ (SOARES, 2009; KLEIMAN, 2012).

No Brasil, de acordo com Kleiman (2016), a forma mais adequada da tradução dos *NLS*, para o contexto brasileiro, são Estudos do Letramento, pois, segundo a autora, em inglês, o termo *literacy* engloba tanto alfabetização quanto letramento. Sendo assim, se faz necessário o uso do adjetivo *new* para diferenciar da ideia inicial trazida, também, como sinônimo de alfabetização e justifica-se a utilização, no Brasil, do termo “Estudos do Letramento” (VIANA *et al.*, 2016) e não Novos Estudos do Letramento.

A perspectiva teórica dos NLS, de acordo com Street (2014), veio para problematizar as condições sociais e científicas institucionalmente engessadas, evidenciando, por meio de pesquisas etnográficas, outros letramentos que contemplem saberes que eram (são) e/ou estavam (estão) invisibilizados nas sociedades. No panorama internacional, Brian Street tem sido a base seminal dos NLS, reconhecendo, em suas pesquisas (STREET, 2014), que o letramento escolar, concebido muitas vezes como único, geralmente ainda adota uma concepção autônoma de letramento. Nesse modelo, há uma objetificação da língua e esta é trabalhada de forma independente da prática social em que ocorre, não são reconhecidas as pessoas, identidades e o poder presentes no texto ou nos modos como se propõem a leitura e ou escrita de textos.

Street, durante os anos de 1970, realizou um trabalho de campo antropológico no Irã, para investigar a respeito dos usos do letramento que eram feitos por aldeões iranianos fora do contexto escolar. De acordo com Viana *et al.* (2016, p. 31), Street “sentia-se insatisfeito com o excessivo enfoque na estrutura textual”, o que o levou à realização do trabalho etnográfico no Irã. Street, ao procurar por bibliografia que desse aporte às análises dos diversos modos e diversos letramentos que eram utilizados pela população local, deu-se conta de que muitos dos trabalhos desenvolvidos até

⁸ KATO, Mary A. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática, 1986, São Paulo.

aquele momento, sobre letramento, “tendiam a fornecer relatos da vida rural que ignoravam ou depreciavam as práticas letradas locais” (STREET, 2014, p. 69). Desse modo, Street, ancorado em pressupostos encontrados por Hoggart, em “*The Uses of Literacy*”, (1957), durante pesquisa sobre a vida operária britânica, encontrou questões que puderam contemplar as experiências de práticas letradas observadas por ele nas aldeias iranianas.

A educação iraniana, como observada por Street (2014), seguia padrões específicos com método de aprendizagem por repetição, tal qual a recitação do Corão (STREET, 2014), de forma que os alunos se esforçavam para o acúmulo de conhecimento e não para utilizarem a língua em práticas sociais, no exercício de serem críticos, similar ao modelo de educação do Oriente Médio. Nas palavras de Viana *et al.* (2016, p. 31) sobre o estudo de Street no Irã: “Essa experiência mudou seu olhar, permitindo que observasse a abundância do uso da escrita em comunidades em que outros pesquisadores diziam não haver escrita, nem saberes”. Por essa perspectiva, Street (2014) defende uma língua real em que leitura e escrita estão inseridas em práticas reais e sociais imbricadas por significados sociais, culturais e ideológicos.

A partir do estudo realizado no Irã, Street (2014) propôs dois modelos em torno das características que envolviam as línguas(gens): 1) modelo autônomo, e 2) modelo ideológico de letramento. O primeiro é baseado na escrita com princípios avaliativos e estéticos, sem possibilidades para a agência do aluno e nem que este interfira e reflita criticamente a partir do texto. A língua é vista sem ambiguidades e como um objeto ideal, neutra e reificada, imune ao poder e à ideologia. Para o autor, “a ideia de que a escrita representa simplesmente o significado pleno e inequívoco das palavras registradas é analisada como uma reificação inútil, sem relação com a prática social real” (STREET, 2014, p. 108). O segundo modelo concebe a língua como inserida em um contexto social e cultural, pertencente a um conjunto de práticas sociais. Neste sentido, Jung (2011, p. 45) argumenta que, no modelo ideológico, “as práticas de letramento (no plural) seriam social e culturalmente determinadas, [...] os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e das instituições em que ela é adquirida e praticada”.

Com o termo “práticas de letramento”, Street (2014, p. 18) questiona que letramento, com L maiúsculo, visto como exclusivo, neutro, autônomo e natural, não é capaz de expressar o caráter múltiplo das práticas letradas. Ao utilizar o termo com l minúsculo e no plural, abrem-se considerações sobre a natureza social e situada do letramento. Para o autor, é necessário desvincular um “letramento único”, como sinônimo de prosperidade, sucesso e desenvolvimento social e profissional (mito do letramento), e reconhecer a multiplicidade de práticas letradas sociais e situadas das quais cidadãos participam (STREET, 2014). Nesse sentido, as práticas de letramento são modos culturais (HAMEL, 2013) de interagir com textos, os quais sustentam nossas participações em

eventos de letramento. Por exemplo, um cidadão analfabeto participa de práticas letradas ao interagir em várias situações do seu dia a dia, tais como dar informações de endereços, pegar ônibus, fazer contas matemáticas, manusear um jornal e uma revista em busca de informações que lhe são úteis, sem precisar decodificar, necessariamente, as letras e palavras.

Shirley Heath (1982, p. 50), em seu artigo intitulado *What no bedtime story means: narrative skills at home and school*, cunhou o termo “eventos de letramento” que são, segundo a autora, “ocasiões em que a escrita é parte integrante da natureza dos participantes e seus processos e estratégias interpretativas”⁹ (tradução minha). Esse termo foi proposto por Heath após a realização de um estudo etnográfico com duração de oito anos (VIANA *et al.*, 2016). Ela acompanhou três comunidades alfabetizadas do Sul dos Estados Unidos, tendo como foco “eventos de letramento”, ou seja, situações envolvendo um ou mais participantes em que a escrita se fazia presente. As práticas observadas por Heath (1982) foram direcionadas à classe média, classe trabalhadora branca e classe trabalhadora negra, verificando-se que “poucos pais são plenamente conscientes de como a leitura de história na hora de dormir significa uma preparação para tipos de aprendizado e conhecimento expostos na escola” (HEATH, 1982, p. 51, tradução minha)¹⁰. Os três grupos acompanhados por Heath (1982), durante o trabalho etnográfico, foram: 1) *Maintown* (classe média); 2) *Roadville*: (classe branca trabalhadora); e 3) *Trackton* (classe negra trabalhadora). O grupo de *Maintown* era composto por mães professoras, enquanto os grupos de *Roadville* e *Trackton* eram formados por pais, crianças e visitantes (KLEIMAN, 1995).

No que tange aos resultados, Heath (1982) observou diferenças em eventos de letramento entre *Maintown* e *Roadville*, de modo que os adultos da primeira comunidade faziam comparações entre a vida real e situações representadas pelos livros, além de encorajarem as crianças a criarem suas próprias narrativas, em um processo interativo. Já em *Roadville*, os adultos não estendiam os conteúdos ou hábitos para além da leitura dos livros e as crianças eram desencorajadas a contar suas próprias histórias, por serem consideradas “mentiras”, na visão dos pais, sendo instruídas a ouvirem as histórias com atenção e em silêncio. Em relação à terceira comunidade, *Trackton*, enquanto *Maintown* e *Roadville* tinham muitos livros e liam bastante para as crianças, as famílias de *Trackton* não possuíam uma literatura específica para crianças e geralmente não havia um momento direcionado à contação de histórias. As crianças de *Trackton* contavam suas próprias ficções baseadas em suas experiências. Heath (1982) verificou que ambas as crianças de *Roadville* e *Trackton*

⁹ Do original: *occasions in which written language is integral to the nature of participant` interactions and their interpretative processes and strategies.*

¹⁰ Do original: *Few parents are fully consciously of what bedtime story reading means as preparation for the kinds of learning and displays of knowledge expected in school.*

encontraram dificuldades na escola, sendo que o grupo de *Roadville* não conseguia transferir conhecimentos de um contexto para outro novo, enquanto as crianças de *Trackton* se mostraram capazes de criar histórias e fazer analogias entre eventos, no entanto, estas habilidades não eram reconhecidas como práticas letradas aceitas pelo letramento escolar. Geralmente apresentavam notas baixas que colaboravam para a desistência colegial.

A etnografia de Heath (1982) apontou para uma estrita inadequação entre a tradição oral x escrita, não representativas das realidades culturais, além da incongruência dos modelos unilineares de desenvolvimento da linguagem infantil (HEATH, 1982, p. 49), que invisibilizam, por vezes, formas culturalmente diversas de adquirir conhecimento.

No que concerne às práticas letradas que não são consideradas escolares ou marginalizadas, Street (2014, p. 121) discute a pedagogização do letramento que, para ele, seriam os modos como os letramentos dominantes são construídos e reproduzidos, marginalizando as alternativas. Para o autor,

o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários outros usos e significados de letramento evidenciados [...]. Empregamos *pedagogia* não no sentido estrito de habilidades e estratégias do tipo usado por professores, mas no sentido mais amplo de processos institucionalizados de ensino e aprendizagem [...]. (STREET, 2014, p. 122) (grifo do autor)

Desse modo, ao se utilizar o conceito como sinônimo de pedagogia, no sentido escolar institucional, os letramentos não escolares começam a ser vistos como periféricos e inferiores, conforme verificado por Heath (1982), na comunidade de *Trackton*, criando a ideia do letramento “ideal” que é oferecido pela escola somente.

Situações de interação em que a escrita tem um papel, como, por exemplo, uma palestra, uma missa, leituras de histórias para dormir, são reconhecidas como eventos de letramento. Nesses termos, Street (2014) afirma que as práticas de letramento incorporam os eventos de letramento, pois os eventos só são possíveis pelo fato de os participantes terem um pré-conhecimento cultural/social/vicário de participações nos eventos, por envolverem modos culturais de interação, ou seja, formas que utilizamos ao participar de eventos de letramento vêm de padrões que já temos e que utilizamos em participações. Nesse sentido, no caso deste estudo, o estagiário, durante os estágios, poderá se orientar por padrões que lhes são habituais de práticas letradas familiares, escolares, acadêmicas ou de práticas letradas do trabalho ou do seu cotidiano no percurso de constituição de letramento acadêmico e identidade docente. Os alunos participam de muitos eventos de letramento antes ou fora da universidade, a partir dos quais vão construindo não somente padrões de interação

com textos escritos, mas valores, relações de poder e identidades na conexão com a escrita, e isso também o constituirá nas práticas de estágio e nas práticas escolares como professor.

O Quadro 1 apresenta uma síntese de pontos importantes sobre os Estudos do Letramento.

Quadro 1: Estudos do Letramento

ESTUDOS DO LETRAMENTO	
Práticas de letramento são práticas sociais e ideológicas, marcadas por relações de poder (STREET, 2014)	
MODELO AUTÔNOMO	MODELO IDEOLÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • Escrita com princípios avaliativos e estéticos; • Escrita não contextualizada; • Língua sem ambiguidades, neutra, ideal; • Escrita como habilidade individual; • Escrita relacionada ao desenvolvimento cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Língua inserida em um contexto social e cultural; • Língua ideológica, marcada por relações de poder; • Promove a agentividade de um falante de uma língua real; • Escrita como prática social; • O uso da língua em um grupo social.

Fonte: A autora

Os Estudos do Letramento possibilitaram reconhecer elementos externos ao texto escrito, preocupando-se com questões sobre como as pessoas usam os vários letramentos e o que fazem com eles em diferentes “contextos históricos e culturais” (BAGNO, 2014, p. 9). Dessa forma, a língua e linguagens, sejam elas oral ou escrita ou pertencentes a outras semioses e modos de comunicação, são entendidas como práticas sociais. A leitura deixa de ser vista somente como decodificação de letras e palavras e passa a ser um instrumento social em que a pessoa/aluno age e reage; participando com agentividade do ambiente escolar, universitário, familiar e social. Esta concepção conduz à formação de um cidadão crítico capaz de reconhecer ideologias e identidades sociais, exercendo, dessa forma, sua agência como participante de uma sociedade/comunidade/bairro/família/escola.

Apresento, na seção a seguir, conceitos seminais sobre letramento acadêmico que contribuirão com o entendimento da dissertação assim como sua relação com os capítulos analíticos.

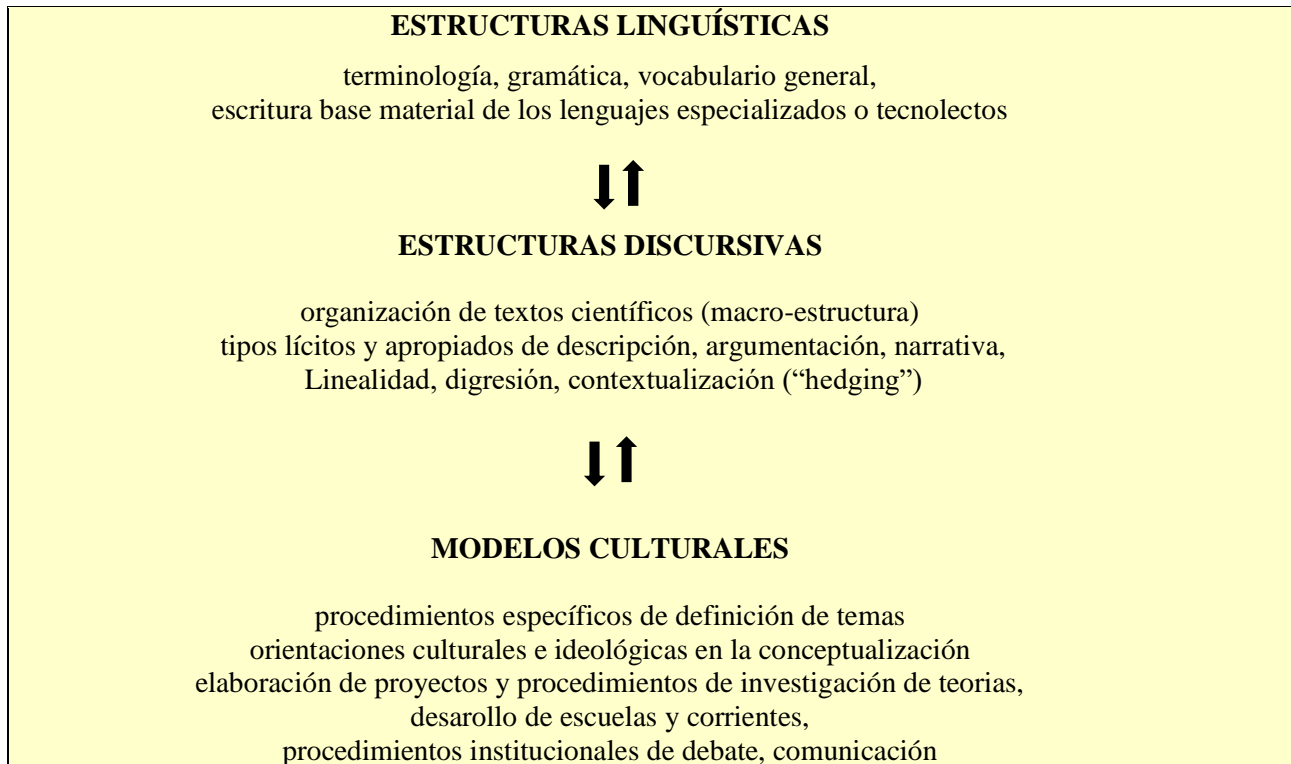
1.3 Letramento acadêmico

Letramento acadêmico, vinculado aos NLS, pode ser definido a partir da inserção do universitário nas produções científicas e situadas, próprias do espaço acadêmico, na articulação entre os saberes trazidos pelo aluno e os requisitados pela universidade (LEA, STREET, 2006). Para Zavala

(2010), letramento acadêmico consiste em saber como falar e atuar nos discursos acadêmicos, ou seja, pressupõe habilidades linguísticas, orais e escritas, que se constituem em práticas sociais próprias do ambiente universitário, assim como a apropriação de modelos culturais de falar, escrever, ouvir, de legitimar as vozes sociais e relações de poder. Envolve saber lidar com novos termos, conceitos e gêneros textuais que permitam o desenvolvimento de padrões culturais, concebidos, muitas vezes, na universidade em termos de competências e habilidades de leitura ou escrita. Desse modo, um licenciando vai se constituindo professor durante todo o curso, por meio da elaboração de modelos culturais (HAMEL, 2013) de ler e escrever textos, por exemplo, do reconhecimento ou não de vozes sociais e relações de poder estabelecidas em textos escritos. O estagiário reconhece uma voz presente na academia, geralmente de professores, textos ou artigos que lê, por exemplo, que lhe dão aporte durante um percurso de escrita, como na produção dos relatórios de estágio, seguindo modelos culturais locais, conforme será foco da discussão presente no capítulo III.

A respeito dos modelos culturais, Hamel (2013), em um artigo intitulado “*El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en América Latina*”, apresenta uma discussão em torno do monopólio do inglês em publicações de artigos indexados. Para o autor, são reconhecidos como letramento acadêmico somente a produção de artigos científicos. A leitura de textos, artigos, a própria formação e trabalhos acadêmicos não são considerados produção científica. Nesse sentido, Hamel (2013) entende que o discurso científico pode ser reconhecido como composto por estruturas linguísticas, discursivas e modelos culturais, correspondente ao Quadro 2 abaixo.

Quadro 02: Organização do discurso científico



Fonte: (HAMEL, 2013, p. 341)

Para Hamel (2013), os três níveis são interdependentes.

O nível das estruturas linguísticas abarca sobre todos os diferentes registros (língua especializada e comum) e sua base material (léxico, sintaxe, morfologia, estrutura). As estruturas discursivas nos remetem tanto a microestruturas textuais de cada linguagem acadêmica como as formas de organizar um livro ou um artigo que diferem significativamente entre distintas tradições acadêmicas e línguas nacionais. Os modelos culturais finalmente referem a entidades mais globais que estruturam o conjunto dos processos de investigação e sua organização institucional no interior das culturas acadêmicas específicas e suas tradições. (HAMEL, 2013, p. 341 – 342, tradução minha)

O problema reside, segundo Hamel (2013), quando as análises são feitas baseadas somente em uma estrutura, ou duas, deixando sem a devida atenção outros aspectos que compõem um texto acadêmico-científico. Desse modo, ao analisar os relatórios dos estagiários da disciplina de Estágio I, de Língua Portuguesa, pode-se verificar os três níveis estruturais, assim como os estabelecidos por Hamel (2013), que serão analisados no capítulo III desta dissertação.

Com base na Figura 1 abaixo e entendendo que o letramento acadêmico é constituinte da formação identitária do professor em formação, apresenta-se as três estruturas, interligadas e não

excludentes uma das outras, como integrantes do discurso científico e seus modelos de fazer ciência no ambiente acadêmico-científico e, em consonância, o letramento acadêmico.

Figura 1: Interdependência do discurso científico



Fonte: A autora

O desenvolvimento do letramento acadêmico com aspectos que analisem e identifiquem modelos culturais, estruturais e discursivos, possibilita o reconhecimento e pertencimento do aluno no saber fazer acadêmico visibilizando aspectos que colaborem para uma produção textual e discursiva acadêmica que considerem a existência de condições de produção que são exigidas na universidade.

De acordo com Fisher (2008, p. 180), letramento acadêmico é a “fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a esse contexto social”. E essa “fluência” é aprendida por meio da participação em práticas letradas acadêmicas, com reflexões em torno da formação docente que direcionem o aluno ao reconhecimento de diferentes saberes, identidades e relações de poder presentes e reafirmadas pelo conteúdo e pela forma de propor o trabalho com textos acadêmicos.

Pesquisas sobre letramento acadêmico (FISHER, 2008; OLIVEIRA, 2009; MARINHO, 2010) revelaram que muitos alunos que ingressaram no ES ficaram expostos ao modelo autônomo de letramento nos EF e EM, baseado em decodificação, o que nem sempre corresponde com às

exigências dos cursos universitários, nos quais cada disciplina requer produções diferentes, atendendo às normas e linguagem próprias de uma área. “Os estudantes se veem, neste novo contexto, obrigados a ler e a produzir textos que não lhes foram ensinados ou apresentados de forma sistemática nas séries anteriores” (OLIVEIRA, 2009, p. 2). Para os professores, há um *déficit* dos estudantes, mas, na realidade, os alunos fracassam nas atividades iniciais propostas pela universidade pelo fato de não terem sido expostos anteriormente aos comportamentos linguísticos e sociais específicos do domínio acadêmico (OLIVEIRA, 2009).

Estudos realizados por Lea e Street (1998, 2006) mostram, por exemplo, que novos acadêmicos, em diversas universidades do Reino Unido, ao se defrontarem com práticas letradas próprias da universidade, acabam, muitas vezes, encontrando obstáculos por se depararem com modelos de letramentos (VIEIRA, FIAD; 2015) que podem contribuir para o fracasso e, até mesmo, à frustração. Para Marinho (2010, p. 367), “a experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal”.

Lea e Street (1998, 2006) identificaram três modelos de letramento, com base nos NLS, que dizem respeito às abordagens que são dadas às produções escritas e ao letramento dos estudantes universitários, nas instituições do Reino Unido, podendo ser reconhecidos na realidade brasileira também. São eles: modelo de habilidades; modelo de socialização acadêmica e modelo de letramentos acadêmicos.

O modelo de habilidades de estudo baseia-se no desenvolvimento cognitivo de cada universitário, por meio do conhecimento prévio que detém sobre a escrita, de transferir conhecimentos de leitura e escrita para “o ‘conserto’ dos problemas, geralmente de ordem textual e gramatical” (VIERIA, FIAD; 2015, p. 127). O modelo de socialização acadêmica pressupõe um estudante que adquire os saberes acadêmicos através de exemplos e influências exercidos pelas disciplinas e professores, com o objetivo de se tornar um membro legítimo por dominar esses saberes situados. Ou seja, ocorre uma aculturação desse universitário que se vê compelido a enquadrar-se, baseado em exemplos ou modos de ser e agir, para que tenha êxito na universidade. Por fim, o modelo de letramentos acadêmicos propõe a integração dos sujeitos às práticas letradas acadêmicas. Esse modelo diz respeito ao significado que se dá ao letramento acadêmico adquirido, levando-se em conta questões sociais, identitárias, culturais e situadas, ou seja, a valoração cultural e ideológica de uma prática acadêmica, ligando-a ou ressignificando-a a partir de suas próprias crenças, sentidos e valores.

Para Lea e Street (1998, 2006, p. 3), estes três modelos não se excluem, mas se justapõem.

O modelo de letramentos acadêmicos baseia-se no das habilidades e da socialização acadêmica, e vai mais além do modelo de socialização acadêmica, por exemplo, ao focalizar as relações entre poder, autoridade, produção de sentido e identidade, implícitas às práticas de letramento em um quadro institucional específico.

O modelo de letramento acadêmico considera as práticas sociais e letradas de cada discente, articulando um processo de “negociação para a integração dos sujeitos aos contextos situados de produção escrita considerando as interlocuções e relações de poder” (VIERIA, FIAD, 2015, p. 127). Dessa forma, destaca-se a variedade das práticas acadêmicas (LEA, STREET, 2006, p. 9) e como estudantes lutam para significá-las em vez de se destacar os *déficits*.

Os três modelos são úteis para pesquisadores que buscam melhor compreender escrita e outras práticas de letramento em contextos acadêmicos e também para educadores que desenvolvem currículos, programas instrucionais e refletem sobre suas próprias práticas de ensino. (LEA, STREET, 2006, p. 2)

A utilização dos letramentos acadêmicos auxilia na produção escrita dos universitários, inserindo-os de forma mais transparente e intercultural, se considerarmos os conhecimentos prévios que os constitui e nosso papel, enquanto agentes de letramento (KLEIMAN, 2007), e as práticas acadêmicas como sociais e situadas. Para Street (2010, p. 544-545), “o modelo reconhece a escrita acadêmica como prática social, dentro de um contexto institucional e disciplinar determinado, e destaca a influência de fatores como poder e autoridade sobre a produção textual dos alunos”. Refere-se à importância e relevância de conhecimentos técnicos e linguísticos. Neste terceiro modelo, os autores propõem que os sujeitos se integrem às práticas letradas acadêmicas situadas (VIERIA; FIAD, 2015), considerando outros aspectos, como conhecimento de mundo, questões identitárias, relações de poder, vozes sociais (BAKHTIN, 1990) e interlocução como pontes para a compreensão de conflitos existentes entre professores e alunos no processo de escrita acadêmica.

Com base em Lillis (2003, p.193), “uma abordagem de letramento acadêmico enfatiza a natureza ideológica e socialmente situada da escrita do aluno”¹¹ (tradução minha). Por meio de um olhar reconhecedor das práticas letradas das quais já participam, o professor pode conduzi-los a reconhecer não somente o formato ou a construção composicional dos gêneros acadêmicos, mas especialmente as vozes sociais (BAKHTIN, 1990), explícitas e implícitas. Estas vozes relacionam-se com diferentes posicionamentos, pontos de vista e posturas ideológicas (SIPRIANO, GONÇALVES, 2017), autorizadas no meio acadêmico, os estilos (como escrever um artigo, por exemplo, quais as

¹¹ Do original: “An ‘academic literacies’ approach emphasises the socially situated and ideological nature of student academic writing”.

partes estruturais que o compõem) e as relações de poder (ideologias e convenções em torno do discurso acadêmico e de práticas letradas) demarcadas e/ou em conflitos nesse contexto. Contextualizando as relações de poder, todos somos representados, individual e coletivamente, por papéis e vozes sociais (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1976) que nos constituem durante nossas vidas, em conformidade com a posição em que cada um se encontra. Bakhtin e Volochinov (1976) consideram o sujeito sócio-histórico e ideológico e para quem a compreensão do enunciado requer o conhecimento da situação extraverbal. Assim, a linguagem é dialógica e povoada por vozes (KLEIMAN, SITO, 2016) que constituem o sujeito sócio-histórico em que muitas dessas vozes exercem relações de poder institucionalmente constituídas no espaço situado de trabalho – a universidade. Nesse contexto, o aluno do curso de Letras deve poder transitar pelos diferentes saberes que o integra, ligando-os com suas experiências de mundo, construção de conhecimentos e exercício de seus diversos papéis sociais. As práticas ideológicas, de acordo com Street (2014), envolvem relações de poder e estão incrustadas de valores e práticas culturais específicas. Lillis (1999) sugere que pode haver convenções acadêmicas, no ES, que são tratadas como transparentes, claras para todos, caracterizando uma prática institucional do mistério.

Outro aspecto que contribui para o letramento acadêmico refere-se ao reconhecimento de dimensões escondidas, identificadas por Street (2010), durante o processo de escrita de um artigo por alunos de doutorado de uma universidade do Reino Unido, ou seja, dimensões das quais os acadêmicos precisavam dar conta durante a escrita da tese, mas que não eram explicitadas pelo professor da disciplina. Street (2010) afirma que há muito mistério em torno das produções textuais de nossos alunos na universidade que deveriam estar mais claras, dialogando com Lillis (1999), a respeito da prática do mistério. As dimensões por ele reconhecidas são apresentadas no Quadro 03, a seguir.

Quadro 03: Dimensões escondidas

Dimensões escondidas em produções acadêmicas	
Enquadramento	Dificuldade de o aluno reconhecer a finalidade, os objetivos e, conseqüentemente, selecionar argumentos para o artigo
Contribuição	<i>Para quê</i> ou <i>para quem</i> estava escrevendo
Voz do autor	Sua “voz como autor” ou como se colocava no texto
Ponto de vista	Como queria ser reconhecido pelos leitores do seu texto
Marcas linguísticas	As “marcas linguísticas” que poderia utilizar para fazer referências ao contexto, ao método
Estrutura	Como desenvolver estruturalmente determinada produção acadêmica

Fonte: Street (2010)

A verificação de dimensões escondidas nas produções acadêmicas possibilita um trabalho mais acolhedor e específico, onde encaminhamentos mais transparentes (LILLIS, 2003) auxiliam o estudante no entendimento do que lhe é pedido, dando espaço a uma prática que minimiza o mistério das produções científicas. As práticas do mistério de Lillis (1999) e as dimensões escondidas apontadas por Street (2010) consideram que nem tudo o que é dito por professores fica claro para o aluno. Para além das dimensões reconhecidas por Street (2010), podem ser verificadas divergências sobre o entendimento de condições de produção de gêneros acadêmicos em práticas situadas de alunos da graduação. Um direcionamento problemático ou pouco eficiente pode levar a um descompasso entre o que o professor espera e a atividade feita pelo acadêmico, considerando-se, também, uma dimensão escondida entre a atividade proposta pelos professores e o que, de fato, foi entendido pelo aluno, assim como é evidenciado no capítulo III desta dissertação.

Para Terzi e Scavassa (2005), o letramento de um grupo tem características tempo/espaciais, influenciado por condições sociais, econômicas e culturais. Ao passar a fazer parte de outros grupos, os sujeitos encontram outros variados usos da língua escrita, para os quais precisarão construir modos culturais de participar dessas novas práticas. Como os acadêmicos não chegam ao ES preparados para lidar com os letramentos acadêmicos, precisam aprender modos de interação com os textos da esfera universitária. Nesse sentido, ao propor a elaboração de um artigo científico, por exemplo, geralmente parte-se do pressuposto de que os discentes estejam aptos e com autonomia para escreverem, passo a passo, este gênero acadêmico, reafirmando a prática do mistério (LILLIS, 2003), por haverem dimensões escondidas (STREET, 2010) em torno de práticas letradas acadêmicas com as quais os universitários não estão familiarizados. Nem sempre todos compartilham do mesmo conhecimento em torno de normas, como a ABNT, modos de se posicionar e articular outras vozes sociais, outras pesquisas, ou, até mesmo, sobre o que e como tratar em um artigo. Esta lacuna pode ser criada a partir do que o professor quer e o que o aluno conhece a respeito de padrões culturais de interação com textos escritos acadêmicos. Para Lourenço e Rampazzo (2017, p. 04), “Os estudantes que ingressam no ensino superior são sujeitos letrados e com experiências com leitura e escrita construídas na escola e em outros domínios (família, igreja, etc.), [...] apenas não conhecem os letramentos que circulam na esfera acadêmica/universitária”

Com base no entendimento de que o universitário não chega ao espaço da academia fluente em novos modos de agir, falar, escrever e se posicionar reflexivamente, condições de letramento acadêmico, como discutido no parágrafo anterior, Lea e Street (1998, p. 2) argumentam que “aprender no ensino superior envolve a adaptação a novas formas de conhecimento: novas formas de

compreensão, interpretação e organização deste conhecimento”¹² (tradução minha). Por esta perspectiva, o reconhecimento de saberes que fazem parte do acadêmico de Letras, por parte de professores formadores, assim como uma orientação para leituras e identificação de vozes sociais com vistas à formação docente, de estagiários e futuros professores, colaboram para a formação de uma identidade docente mais sensível às práticas letradas cotidianas e formas de conhecimento que poderão ser trabalhadas na prática docente do estagiário por um viés transcultural, assim como o reconhecimento da importância de se oferecer condições de produção mais claras e objetivas, de modo que seus futuros alunos tenham uma compreensão menos problemática em torno de práticas escritas escolares.

Do ponto de vista da transculturalidade, Street (2004) argumenta que

O estudo do letramento em perspectiva transcultural (através do tempo e do espaço) requer esse quadro teórico mais amplo, livre da pressuposição de que as consequências do letramento são as mesmas em todas as épocas e lugares e de que, retirados todos os obstáculos ele sempre se manifestará, da mesma maneira como tem se manifestado nas culturas ocidentais. (STREET, 2014, p. 90)

Ao considerar que práticas letradas escolares têm modelos culturais de ensinar e aprender e que um modelo uniformizante não cabe no âmbito da educação básica e universitária, do mesmo modo que há outros saberes além do escolar, pode-se olhar para a formação inicial e continuada de professores como um ambiente para reflexões e construção de conhecimento em conjunto, como lugar da interculturalidade, assim como os estágios. Desse modo, ao se reconhecer como letramento acadêmico todo o processo de formação do acadêmico de Letras, inclusive as leituras realizadas e os trabalhos que muitas vezes não são legitimados como científicos, lacunas que permeiam o ambiente universitário e escolar podem ser suprimidas, se considerarmos as estruturas do discurso científico, propostas por Hamel (2013), (representada no Quadro 02), assim como as dimensões escondidas (STREET, 2010), conforme Quadro 03.

No que concerne aos estágios, a disciplina de Estágio Supervisionado pode ser vivenciada, de acordo com Reichmann (2015), como uma prática letrada, um lugar de troca de saberes e de trabalho colaborativo, envolvendo um trabalho colaborativo entre professor orientador, professor supervisor e estagiário, no processo de articular a teoria aprendida com a prática profissional e com pesquisa. Tendo em vista condições de produção escrita mais transparentes, os objetivos estipulados pela disciplina podem ser alcançados e desenvolvidos durante os estágios por meio de um processo

¹² Do original: “Learning in higher education involves adapting to new ways of knowing: new ways of understanding, interpreting and organizing knowledge”.

de reflexão crítica, ao se posicionarem, como interlocutores¹³ e observadores da prática, em conexão com os conhecimentos que já dominam. Nesses termos, a vivência de cada estagiário e suas raízes histórico-culturais entrelaçam-se como um conjunto de saberes que revelam pertencimentos no texto e nas ideologias expressas nele (STREET, 2014), desenvolvendo, dessa forma, um olhar para a observação de padrões que lhes são familiares e a sala de observação/regência como um espaço de transformação, como é discutido no capítulo III desta dissertação.

Na próxima seção, trago uma discussão sobre questões teóricas de identidade docente do estagiário de Letras que, articuladas ao NLS e letramento acadêmico, podem conduzir a um diálogo que propiciador de reflexões em torno da formação identitária docente do futuro professor e sua relação para futuras pesquisas.

1.4 Letramentos e identidade docente

O estágio pode ser visto, muitas vezes, como o entrelugar (BHABHA, 1998) em que o discente de Letras se posiciona como aluno e como futuro professor e a identidade docente se constitui com as outras tantas identidades que fazem parte desse sujeito e suas representações, conforme discussão estabelecida no capítulo IV desta dissertação. É este “entrelugar” pode ser reconhecido, segundo Bhabha (1998, *apud* VIEIRA, 2010, p. 61), como “a criação de um novo lugar, um novo tempo, o da tradução cultural, renovando o passado e inovando o presente, e por isso a aproximação disto como uma forma de mediação”. Considerando-se o estagiário em um processo de (trans)formação identitária, aluno – estagiário – professor, a necessidade de um trabalho maior de mediação, entre estagiário e professor orientador, torna-se necessária na condução de conflitos com os quais o acadêmico lida no processo de constituição de sua identidade docente e que fazem parte do aprendizado. Esta discussão será ampliada no Capítulo IV em termos de vozes sociais (BAKHTIN, 2006).

Nesse sentido, para Reichmann (2015, p. 30), o Estágio configura-se como um ambiente que direciona a uma “construção identitária na contemporaneidade”. Contemporaneidade, esta, representada por indivíduos oriundos, em muitos contextos, de nativos digitais (PRENSKY, 2001), e que constituem uma sala de aula com professores também contemporâneos.

Desta forma, despertar o interesse do acadêmico de Letras para o exercício da docência, torna-se, cada vez mais, uma tarefa desafiadora para professores formadores, ou seja, alunos que não

¹³ A escolha por utilizar o termo Interlocutores será justificada no capítulo metodológico.

querem se estabelecer profissionalmente como professores, muitas vezes, devido à recorrência de discursos de fracasso, *déficit* e cansaço.

Há muitos outros exemplos desse estado com o qual nos deparamos em todo início de período letivo: poucos, muito poucos querem, de fato, ir para a sala de aula. Mas, antes que nos percamos em um emaranhado de lamentações por tentarmos formar professores que, em sua maioria, querem fazer outra coisa da vida, tentemos apresentar algumas possíveis respostas para esse quadro. (HARMUCH, 2011, p. 11)

Harmuch (2011) exemplifica com muita coerência a atual situação em que muitos cursos de licenciatura se encontram. De acordo com dados retirados de um site local¹⁴, no processo seletivo de vestibular oferecido pela UPNP, em julho de 2018, a procura por cursos de licenciatura foi muito baixa. Nos últimos três anos, os cinco cursos com mais inscritos obtiveram um total de 27.535 candidatos, enquanto os cinco voltados à formação de professores, tiveram 1.516.

Há uma identidade que se encontra flutuante (HOLLAND *et al.*, 2003) desse aluno que exerce vários papéis sociais consecutivamente, sendo o estágio um “lugar complexo e contraditório que envolve uma tríade docente interligada: professor colaborador, professor formador e professor estagiário” (REICHMANN, 2016, p. 369). Essa discussão é ampliada no Capítulo IV deste texto. A tríade a que a autora se refere diz respeito ao professor orientador; professor supervisor e estagiário e, este último, acaba por transitar por caminhos novos e repletos por diversas vozes sociais e relações de poder em que seus vários papéis e vozes se entrecruzam na trajetória de aprendizagem.

Mediante esse terreno novo, por vezes assustador, há uma luta, por parte do estagiário, para se estabelecer e engajar em situações favoráveis e positivas, constituindo um espaço de conhecimentos e troca de saberes (KLEIMAN *et al.*, 2013). Por ser um sujeito socio-histórico e cultural, portanto, constituinte de uma relação dialógica e responsiva (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1976), esse aluno do curso de Letras representa, ao mesmo tempo, o papel de aluno; o papel de professor e o papel de estagiário; todos por meio de vozes orquestradas que procuram sobrevivência e um espaço na busca de encontrar seu lugar nesse “entrelugar” que é ocupado por ele, permeado por relações de poder e posicionamentos ideológicos. Para Jung (2009, p. 29), um indivíduo pode ser “posicionado e se posiciona de acordo com os campos sociais em que está atuando e a marcação simbólica é o meio pelo qual esse indivíduo dá sentido a práticas e a relações sociais”. Por este viés,

¹⁴ Justifico a não citação da fonte devido às questões éticas da pesquisa, na tentativa de não expor os interlocutores que contribuíram com o desenvolvimento deste trabalho.

a identidade pode ser negociada e formada a partir de interações sociais do estagiário de Letras com os vários contextos em que se encontra.

Parte-se, portanto, nesta dissertação, do conceito de identidade, em concordância com Jung (2009, p. 26), como constituinte do

[...] resultado dos processos de identificação com determinadas comunidades de fala. A pessoa age com base naquilo que construiu a partir de uma participação intensa em diferentes redes sociais das comunidades de fala. Trata-se de aspectos culturais, linguísticos, religiosos e sociais que constroem as diferentes identidades sociais assumidas e/ou negociadas por um indivíduo.

A identidade é social, construída a partir de interações múltiplas do estagiário durante sua trajetória de formação, e os estágios podem ser ambientes sociais e representativos de experiências profissionais/pessoais. Desse modo, vincular aos estágios noções de relação de poder e de formação identitária, torna-se necessário para a compreensão do estagiário a respeito do terreno de contestação e disputa que poderá ser vivenciado nos estágios (RIBEIRO, 2011). Para Kleiman (2005, p. 218), “as relações de poder também seriam determinantes na produção de relações e identidade sociais na interação. Isto é, na produção de identidades sociais durante o encontro estão também contemplados aspectos ideológicos ligados às relações de poder”. Esta discussão é pertinente devido ao diálogo estabelecido com vários relatos, como é apresentado nos capítulos analíticos III e IV, em torno de um sentimento de não pertencimento ou pertencimento fragmentado do estagiário nas salas de aula conduzidas pelo professor supervisor, podendo ser representativo de relações de poder. Tal situação pode ocorrer pelo fato de o estagiário representar uma voz onipresente (BAKHTIN, 2006) da própria instituição universitária, ou seja, o acadêmico que vem como representante da universidade para criticar/enaltecer/deflagrar o contexto da sala de aula e do próprio professor supervisor, reafirmando a lacuna entre universidade e escola, como ambientes contraditórios e desagregados uns dos outros.

Nas relações assimétricas constituídas entre os saberes (populares, escolares e acadêmico-científicos, por exemplo), os professores na escola situam-se social, institucional e epistemologicamente, longe e às margens de instituições produtoras de saberes valorizados na sociedade. Isso tem consequências identitárias, na medida em que autoriza representações negativas do professor: ‘não produtores de saberes’, ‘não leitores’, ‘mal formados para exercer sua profissão’ e ‘responsáveis por essa má formação’ (KLEIMAN *et al.*, 2013, p. 178)

Kleiman *et al.* (2013), por esse ângulo, entende o papel do estagiário visto como um observador que procura “erros e falhas”, não consciente do espaço das salas de aulas de estágio como propício ao desenvolvimento de pesquisas, construções de saberes e parcerias, pois observam uma

realidade situada e, muitas vezes, fragmentada, sem considerar outros fatores relacionados à formação e condições de trabalho. O professor supervisor, por sua vez, esgotado pela carga-horária intensa e alunos desestimulados, não colabora como poderia com o futuro professor que está sob seus cuidados e serviços. Tais posicionamentos, de professor supervisor e estagiário, contribuem para o desestímulo da construção em conjunto de conhecimentos (REICHMANN, 2015) e troca de saberes em uma acepção que vê o estágio como prática letrada. A situação concreta de enunciação e responsividade produz sentido no contexto socio-histórico que cada interlocutor ocupa e, com o caráter dialógico, permite que os envolvidos se (re)posicionem de acordo com suas escolhas e mediante seu(s) interlocutor(es) (PASQUOTE-VIERIA, FIAD, 2015).

Todo o processo de incorporar e entrecruzar vozes sociais e conflitos faz parte do processo de formação do estagiário, conforme Trechos 1 e 2, abaixo, pertencente ao Diário de Campo produzido no segundo semestre de 2017, por mim, durante sessão reflexiva dos estagiários com as professoras orientadoras, fundamentando a dificuldade de inserção de alguns estagiários nas escolas que os recebem.

Trecho 1: Estágio I

Grande parte dos estagiários expôs a falta de receptividade pelos professores, trazendo-lhes a sensação de não pertencimento ao espaço que lhes fora proporcionado. Alguns trouxeram para a discussão situações de recusa, dos professores das turmas observadas, de atividades propostas por eles, dizendo não serem condizentes ou pertinentes aos alunos. (Diário de campo do dia 21 de setembro de 2017)

Trecho 2: Estágio II

Durante a exposição oral dos relatos na sessão reflexiva, pude notar, nas falas dos alunos, o desconforto e conflito existentes no momento em que entram nas salas de aulas e a insegurança, relatado por eles, percebida na ação de alguns professores supervisores. (Diário de campo do dia 07 de novembro de 2017)

Tais recorrências direcionam para um olhar mais culturalmente sensível às disciplinas de Estágio e ao papel social, profissional e cultural, desempenhados pelos estagiários, correspondentes ao processo de formação inicial, pois “[...] do processo de interação surge a ação educativa e, dela, a apropriação da linguagem, constituição das potencialidades histórico-geográficas, formação da subjetividade e da identidade” (LONGHI, 2010, p. 83). A existência de situações desfavoráveis, como apresentado nos Trechos 1 e 2, afetam, segundo Reichmann (2015, p. 24), “o trabalho docente de

professores iniciantes”, principalmente no campo dos Estágios Supervisionados Obrigatórios de línguas. Para a autora,

Tanto na universidade, quanto na escola pública, devido a relações sociais historicamente assimétricas, podem ocorrer situações im/previsíveis que acabam por engessar o trabalho docente e que às vezes espantam o professor em formação não só da escola, mas até da profissão. (REICHMANN, 2015, p. 24)

Reichmann (2015) traz claramente o que nós, pesquisadores, ouvimos, com frequência, de nossos interlocutores de pesquisa quando abordados sobre as primeiras percepções que os marcam nas salas de aula em que realizam os estágios. No caso específico das disciplinas de línguas, o mito construído a respeito da ideia de não se aprender um idioma na Educação Básica é uma “verdade” que está presente inclusive no discurso de muitos professores que atuam nos EF e EM. Alguns estagiários se assustam com a exposição do *déficit* (discutido na Introdução desta dissertação) e com o aparente desânimo de alguns docentes da rede básica de ensino, muitos ainda recém-formados, que reproduzem situações de fracasso em torno do ensino de línguas. Ao trazerem tais discursos à tona para os estagiários, que são alunos em processo de formação, contribuem, muitas vezes, para afastá-los da profissão docente. O professor supervisor deve se ver, consoante a Celani (2008, p. 37), “como alguém que tem um compromisso com seu aluno, com a sociedade e consigo mesmo”. Desencorajar o estagiário, em seus primeiros momentos em sala de aula e em uma escola, é uma prática que requer reflexão, sempre que possível.

Gimenez (2013) dialoga com Reichmann (2015) ao considerar o processo colaborativo entre a tríade que compõe os estágios como propício ao aprendizado do estagiário. Para a autora (GIMENEZ, 2013, p.11),

Os cursos de licenciaturas, ao possibilitarem a interação entre membros novatos dessa comunidade (os estudantes ou estagiários) com os membros mais experientes (os professores das escolas e os professores universitários) promovem situações potencialmente geradoras de novas identidades e, portanto, de aprendizagem. Assim, a formação inicial pode ser entendida como o engajamento em práticas profissionais por meio de trajetórias no interior da comunidade, integrando membros com diferentes graus de experiência e conhecimento.

Nesse sentido, há um olhar para o processo de formação identitária do licenciando em Letras articulada ao processo de formação, tomando em consideração, comunidade e colaboração, legitimando, de acordo com Street (2014), os saberes dos estagiários, incorporando-os e situando-os no ambiente de estágio e acadêmico. Esta prática pode colaborar para uma formação mais sensível e

reflexiva (PIMENTA, 2002), em que o futuro professor se posicione como um agente de letramento na cooperação para a ruptura entre a dicotomia escola e universidade e que se veja à frente de políticas educacionais (GIMENEZ, 2013), como participante na elaboração de currículos (PIMENTA, 2002) e leis. Ser professor participante e consciente de seu papel na formação de cidadãos é um caminho para a legitimação de nossa profissão com uma visão docente mais reflexiva, que nos projete como produtores de teorias (CRANDALL, CHRISTISON, 2016), que as elabora a nosso próprio modo e significado, não as reproduzindo somente.

Práticas sociais, culturais, sócio-históricas e ideológicas, em uma formação docente mais integrada, direcionam às reais necessidades dos estagiários em processo de formação, levando-os a visualizar e ressignificar os estágios como constituintes do ambiente de formação e atuação; portanto, um local de pesquisa. A disciplina, vista por essa perspectiva e entendida como uma prática letrada (GIMENEZ, 2013; REICHMANN, 2015) que se desenvolve como trabalho colaborativo e participativo, representa um espaço de formação de identidade docente, ainda mais se considerar, conforme Guedes-Pinto (2016), que as produções escritas realizadas pelos estagiários trazem, muitas vezes, pistas e entendimentos sobre a forma como estão compreendendo o que é ou o que pode ser o trabalho docente, conforme consta na análise dos relatórios de Estágio I, presente no capítulo III.

É esperado que, em cursos de licenciatura, haja um consenso de que todas as disciplinas ministradas são conduzidas à formação docente (GIMENEZ, 2005; CELANI, 2008), com um entendimento sobre formar um professor com capacidades para ampliar seu modo de atuação, realizar análises contextuais e apto para as tomadas de decisões. Desse modo, formação docente e todo o processo de aprendizagem que a envolve está inserida em uma evolução ininterrupta de aprendizagem em que o professor se encontra sempre em busca de novos conhecimentos, tornando-se um sujeito em contínua formação (JOHNSON, 2006) ou, segundo Celani (2008, p. 40) nos convida a pensar, no professor do futuro, aquele profissional que saiba “desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem contínua” e que possa ser mais “crítico e reflexivo” (CORADIM, 2015, p. 22).

Kleiman (2005) utiliza o termo agente social para definir o professor capaz de refletir sobre sua prática, legitimando grupos e suas particularidades e saberes. Assim, atuará como gestor de recursos e saberes com sensibilidade na identificação das reais necessidades deste grupo, bem como suas capacidades e limitações, consciente da formação heterogênea que compõe uma sala de aula (MENEGASSI, 1998).

Ao contrário do super professor, esse agente não precisa saber tudo sobre a língua escrita, sobre as linguagens não-verbais, sobre as novas práticas sociais emergentes, porque, ao se engajar em práticas de letramento, estará engajado numa atividade colaborativa em que todos têm algo com que contribuir e todos têm algo a aprender. (KLEIMAN, 2005, p. 53)

A autora considera que o professor não deve ter a ilusão de que aprenderá, em sua formação universitária, tudo o que é necessário para ensinar a seus alunos. Essa aspiração não trará um futuro promissor ao docente. Nesse sentido, a formação docente e todo o decurso de aprendizagem que a envolve está inserida em um processo contínuo de aprendizagem.

Garcez e Schlatter (2017) fazem referência ao professor-autor-formador como sendo aquele que toma decisões, atua em seu local de trabalho como agente de letramento, compartilha com os colegas desafios e conquistas da prática docente e também dúvidas e pré-conceitos que podem existir. Nesses termos, um trabalho colaborativo pode ser articulado ao letramento acadêmico que constitui o processo formativo de cada estagiário de Português/Inglês, direcionando-o a uma formação como agente de letramento (GARCEZ, SCHLATTER, 2017). Ao considerar que o letramento acadêmico auxilia na formação identitária desse profissional, ou que disciplinas de formação também são letramento acadêmico, oportunizar atividades de significação profissional e de desenvolvimento de habilidades que envolvam a participação em práticas letradas acadêmicas, assim como o reconhecimento dos diversos saberes e identidades que compõem os espaços institucionais, torna-se uma ação colaborativa na/para formação do profissional contemporâneo (RAMPTON, 2014).

Nesses termos, Longhi (2010) define que

A instituição educacional é o espaço interacional onde se realiza a formação do aluno por meio do diálogo na diversidade, diálogo aceitável para olhar o outro no seu mundo de cultura e de alteridade. A escola é o espaço aberto que possibilita a presença da diversidade quando realiza tarefas complexas como a interação assimétrica entre professor e aluno. (LONGHI, 2010, p. 83)

Transitar por espaços compostos por diversidades, conforme ocorre nos Estágios de Observação, Colaboração e Regência, de línguas, complementam o letramento acadêmico inicial e formação identitária, o que pode responder a uma formação de estagiários e professores (orientador e supervisor) que agem e modificam seu contexto (LIBERALI, 2010; GIMENEZ, 2013), e, inclusive, que exercem e criam suas políticas e teorias; portanto, um agente de letramento.

Partindo-se deste viés de professor agente de letramento, o futuro profissional não deve se projetar em um trabalho individual, pois o exercício da profissão requer um trabalho em comunidade e que exerça a inclusão, em propostas interdisciplinares, das disciplinas de línguas estrangeiras. A

profissão docente, por esta perspectiva, encaminha a um trabalho no sentido de entender o espaço do estágio como um lugar de pesquisa e não (somente) de observação, colaborando para que o professor em formação olhe para seu ambiente profissional tal qual um espaço de transformação e aprendizagem e onde os saberes dos seus futuros alunos sejam legitimados, junto às possibilidades de romper fronteiras curriculares com o objetivo de possibilitar um saber transcultural (STREET, 2014), com respeito a “fatores relativos à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, idades e linguagem” (MAHER, 2007).

Em articulação com a escrita de relatórios de estágio, letramento acadêmico e formação identitária, conforme será evidenciado nos capítulos III e IV, refletir a respeito dos saberes e das ideologias que deseja que o estagiário reconheça permite que o professor formador conduza-o no processo de constituição da escrita acadêmica, especificamente de relatórios reflexivos, mostrando-lhe aspectos em torno de modelos culturais de fazer ciência (HAMEL, 2013), das relações de poder que se estabelecem, das vozes autorizadas, do processo de escrita e reescrita, e, especialmente, pelo reconhecimento das relações de poder engendradas nessas práticas, como dimensões escondidas, por exemplo. Nesses termos, o docente age como um agente de letramento ou, consoante a Kleiman (2005), um agente social, com olhares ao grupo e aos vários saberes, atuando como um gestor capaz de identificar a diversidade e necessidades específicas de cada um, bem como o que são capazes de fazer e o que não são.

Pela concepção de que práticas são instáveis, pode-se entender os contextos de formação inicial e continuada de professores como locais de diálogos, reflexões e construção de conhecimento em conjunto, em que a identidade (KLEIMAN, 2010; REICHMANN, 2015) seja vista na forma de construto situado, em articulação com a diversidade e relações de poder, que se constituem por meio da contrapalavra (BAKHTIN, 1990).

O processo de formação em licenciaturas, quando trabalhado de forma articulada entre todas as disciplinas, pode constituir-se colaborativo para um diálogo mais real entre teoria e prática, além de conduzir o futuro professor à familiarização com as especificidades da profissão. No entanto, o que se vê muitas vezes nas licenciaturas são currículos que não vão ao encontro das necessidades práticas e formativas requeridas na profissão, relegando os estágios para os últimos anos. Nesse sentido, Colaço (2012) entende que se faz necessário promover situações de troca de conhecimentos e práticas colaborativas entre alunos e professores, como uma construção conjunta de saberes que são resultantes de experiências vividas ou ouvidas. De acordo com a autora, projetos como o Programa Nacional de Iniciação à Docência (PIBID), por exemplo, ajudam a promover a passagem ou transformação do aluno em professor iniciante, uma vez que oportuniza a vivência em sala de aula e em atividades extra sala como planejamentos, seminários e escrita de textos científicos. Além do

programa supracitado, a UPNP abriga o programa do Governo Federal *Idiomas sem Fronteiras* (ISF) e o programa Estadual *Paraná Fala Idiomas*, assim como projetos de Ensino e Extensão que favorecem situações práticas e espaços para que graduandos do curso de Letras atuem como professores desde os primeiros anos do curso.

Após considerar as perspectivas teóricas que embasam esta dissertação e o estado da arte, com a retomada das pesquisas que foram desenvolvidas nos últimos anos, no campo da formação docente, no curso de Letras, trago, no próximo capítulo, a metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa, assim como a descrição dos trabalhos de campo e analítico realizados.

CAPÍTULO II

ETNOGRAFIA DA LINGUAGEM EM ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LETRAS: O CAMPO DE PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria. (PEIRANO, 2014, p. 378)

Neste capítulo, apresento ao leitor o cenário e os pressupostos teórico-metodológico deste estudo. Na seção 2.1, discorro sobre os pressupostos teóricos da Etnografia da Linguagem. Na seção 2.2, apresento a negociação de entrada em campo e os cuidados éticos tomados que correspondem às Resoluções Normativas 466/2012 - CNS e 510/2016 – CNS sobre pesquisas que envolvem seres humanos. Já na seção 2.3, insiro o cenário da pesquisa. Os instrumentos de pesquisa serão descritos na seção 2.4. Finalizo, na seção 2.5, com a apresentação dos três interlocutores centrais da pesquisa: Laura, LP e Lívia.

2.1 Etnografia da Linguagem

Esta pesquisa se insere na área da LA, na linha de Ensino e Aprendizagem de Línguas e com foco na Formação de Professores de Línguas. O estudo procura investigar, por meio de observações, diários de campo, análises de produções escritas de alunos e uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, práticas de sala de aula relacionadas com a linguagem da vida real ou os vários usos da língua em práticas sociais. A LA empenha-se em promover o planejamento e a realização de pesquisas relacionadas à realidade em sala de aula (VILAÇA, 2010, p. 71), estabelecendo-se como uma área que busca teorias em outras áreas, tais como a Antropologia, Sociologia, Filosofia, Educação e oferece, também, aporte para outras disciplinas, configurando-se como multidisciplinar.

Nesses termos, embora o tema desta pesquisa não seja necessariamente novo, procura compreender a articulação entre letramento acadêmico e formação de identidade docente do estagiário de Letras, tendo como perspectiva uma abordagem de ensino e aprendizagem transdisciplinar, uma vez que nos defrontamos com professores contemporâneos em formação, que terão que trabalhar com alunos também contemporâneos (RAMPTON, 2014; PETERMANN, 2016).

A pesquisa segue o paradigma pós-positivista de cunho qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e de base interpretativista (MOITA LOPES, 1994), com respeito aos aspectos axiológicos

presentes e descritos no decorrer das análises. Pelo viés interpretativista de pesquisa, a realidade observada não pode ser dissociada de seus interlocutores, pois esta é construída por eles. O foco principal consiste no levantamento e na descrição dos dados observados e análise, além do interesse em aprofundar a compreensão de situações distintas e de seus atores sociais (REIS, 2006). Utilizo o paradigma qualitativo por considerá-lo mais pertinente ao tratamento de dados subjetivos e empíricos, com os quais trabalhei, relacionando-os com os levantamentos feitos e as motivações que foram observadas individualmente e em grupo, assim como as tomadas de decisões e as expectativas de cada interlocutor.

A metodologia utilizada no desenvolvimento desta pesquisa é a Etnografia da Linguagem (ROBERTS *et al.*, 2001; RAMPTON *et al.*, 2006; GARCEZ, SCHULZ, 2015), por considerar interlocutores que falam uma língua real e agem/reagem em um ambiente social e cultural com características próprias. Na definição de Roberts *et al.* (2001, p. 03), “etnografia pode ser amplamente descrita como o estudo de práticas sociais e culturais de um grupo a partir da perspectiva de um *insider*”¹⁵ (tradução minha). Assim, a pesquisa etnográfica exige a imersão do pesquisador como um *insider*, configurando uma combinação entre elementos experimentais, de vivência e acompanhamento na vida social e em comunidade, junto aos interlocutores, e elementos intelectuais em que teorias serão articuladas com o objetivo de compreender e produzir dados no trabalho de campo.

Como uma vertente das pesquisas de natureza qualitativa, a etnografia se justifica como uma maneira de captar, com fidelidade, os dados gerados em uma comunidade com participantes e contextos reais. Apesar de utilizar meios escritos produzidos nessas esferas, a etnografia nos permite olhar para além da escrita e vivenciar o contexto de produção que levou cada um a desenvolver seus trabalhos. A observação nos leva a reconhecer e descobrir novas verdades, a quebrarmos paradigmas e repensarmos sobre considerações e posicionamentos. De acordo com Uriarte (2012, p. 02), “o campo irá sempre surpreender o pesquisador”.

Desse modo, este estudo se enquadra nas pesquisas etnográficas que vêm sendo desenvolvidas em LA (JUNG, 2009; SEMECHECHEN, 2016; PETERMANN, 2016; DALLA VECCHIA, 2018) e que aqui defino como Etnografia da Linguagem, conforme proposto por Garcez e Schulz (2015), e/ou *Language Learners as Ethnographers* (ROBERTS *et al.*, 2001)¹⁶, por ser um trabalho desenvolvido em campo na e para as várias línguas e linguagens que se entrelaçam na academia e escolas, no processo de incorporar as vozes existentes de participantes e/ou interlocutores,

¹⁵ No original: *Ethnography can be broadly described as the study of a group's social and cultural practices from an insider's perspective.*

¹⁶ Tradução minha: Aprendizes de línguas como etnógrafos.

mas não como sujeitos, pois são participativos (DENZIN, LINCOLN; 2006), ativos, e constroem a pesquisa juntamente com o pesquisador. O pesquisador nesse caso não é um mero observador que se propõe a descrever os dados observados, mas um interlocutor que dialoga e torna-se, muitas vezes, parte do contexto observado.

A pesquisa etnográfica possibilita as análises situadas dos usos da linguagem, inclusive nos Estágios de Observação, em que, por meio do trabalho de campo reflexivo, pode-se levar o futuro professor a articular teoria e prática em sua profissão, bem como promover o letramento como prática social em sua docência.

A etnografia não é só da Antropologia. Nós, linguistas aplicados, também nos utilizamos desta metodologia como um meio para darmos visibilidade a grupos sociais e suas práticas de linguagem. Somente por meio da observação participante e imersão no campo pesquisado é que esse trabalho é possível, e sua descrição, apesar de ser tão densa quanto árdua, pode ser dialógica e polifônica (JUNG, RAMPAZZO, BASSO, 2018). Fonseca (1999, p. 58) utiliza etnografia como método, pois, para a autora, “O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, ‘nativos em carne e osso’. É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’. Já no entendimento de Peirano (2014, p.381), etnografia não é método, o “método etnográfico” implica a recusa a uma orientação definida previamente”, não havendo necessidade de um momento de estranhamento para se iniciar uma pesquisa. Os resultados das pesquisas realizadas não podem ser considerados, segundo Peirano (2014, p. 383), como simples resultados obtidos por métodos etnográficos, mas são “formulações teórico-etnográficas”. Desse modo, a autora considera que a etnografia é, além de método, uma teoria construída em campo.

Lillis (2008) diferencia etnografia como método e metodologia e insere o termo *Deep Theorizing* e entende que o conceito utilizado como método refere-se, geralmente, a métodos mais específicos, como entrevista, por exemplo. Etnografia como metodologia, envolve “múltiplas fontes de dados e envolvimento sustentado em contextos de produção” (LILLIS, 2008, p. 355, tradução minha)¹⁷. Por fim, a pesquisadora apresenta o termo *Deep Theorizing* por acreditar que a etnografia pode proporcionar maneiras e desafios entre texto e contexto por serem separados, com frequência, no processo de pesquisa. Nesse sentido, Lillis (2008) compreende a etnografia como teoria no sentido de verificar as necessidades de ferramentas analíticas para possíveis formas, ou novas teorias, que podem ser aplicadas e criadas no processo de minimizar lacunas encontradas em nossas pesquisas. Esta pesquisa, por sua vez, utiliza a etnografia como metodologia de pesquisa, dialogando, em partes, com os preceitos de Peirano (2014).

¹⁷ Do original: “Multiple data sources and sustained involvement in contexts of production”.

Peirano (2014, p. 385) argumenta que “a etnografia abala nossos estilos de vida e nossas ideias de existência; abala nossa crença moderna na referencialidade dos sentidos e impõe uma reflexão sobre a multiplicidade de modos de vida”. Deste modo, o pesquisador passa a ser interlocutor da pesquisa com as pessoas que aqui também reconheço como interlocutores, especialmente Laura, Lívia, LP, e todos com os quais dialoguei e observei no processo de formação identitária docente que vivenciaram, juntamente com todos os outros anseios acadêmicos.

O termo etnográfico-linguístico é utilizado, por Vieira e Fiad (2015, p. 129), como definidor de uma “abordagem teórico-metodológica utilizada para a geração de registros [...]”, assim como para a definição e aproximação dos dados ancorados com o que Lillis (2008) define como história do texto, ou seja, “a consideração de dados que estão ao redor do texto e que, somados ao próprio texto, contribuem para a compreensão das práticas letradas acadêmicas e seu processo de significação para os sujeitos”. Considero texto e etnografia por dialogarem com os dados de sala de aula e textos escritos que são apresentados como instrumentos de pesquisa utilizados e analisados no capítulo III e IV, por auxiliarem na formação de identidade de professor na formação inicial.

A escolha pela etnografia da linguagem (GARCEZ, SCHULZ, 2015) ocorre por possibilitar esse olhar e compreensão situados dos professores em formação para as salas de aula de línguas e do seu entorno. O que está acontecendo aqui e agora, da perspectiva dos alunos, professores e demais agentes educacionais, pode ser a pergunta-chave e norteadora da observação participante nos estágios. Para Garcez e Schulz (2015, p. 25),

Quanto mais se exige que a investigação esteja voltada para a resolução de problemas mediante trabalho investigativo conjunto em configurações variadas de especialistas acadêmicos e profissionais, mais demanda há para os olhares circunstanciados para ocorrências reais, particulares, mediadas por práticas de linguagem, de ações situadas ecologicamente, isto é, de etnografia da linguagem.

A etnografia da linguagem toma como ponto de partida a própria linguagem com evidências a respeito de questões maiores do contexto. Nesse sentido, há um movimento de compreensão densa da realidade onde a porta de entrada é a linguagem. Para Pasquotte-Vieira (2015, p. 697), a tradicional pergunta que permeia as pesquisas etnográficas “o que está acontecendo aqui?” pode ser reformulada para “O que está acontecendo aqui, considerando o uso da linguagem, as práticas discursivas ou as práticas letradas? De que maneira o estudo da linguagem contribui para a compreensão de um fenômeno social/cultural particular?”. Por este viés, a preocupação do

pesquisador está em entender a linguagem e suas práticas em usos reais por interlocutores reais, ou seja, a linguagem como prática social.

Na próxima seção, apresento ao leitor o processo de negociação de entrada no campo para que o desenvolvimento da pesquisa pudesse ser iniciado e todo o tratamento ético que conduziu a trajetória do trabalho.

2.2 A negociação de entrada no campo e os aspectos éticos da pesquisa

A negociação de entrada no campo ocorreu no primeiro semestre de 2017, em conversa com a orientadora desta dissertação e com as professoras responsáveis pelas Disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I, de Língua Portuguesa, e Estágio Curricular Supervisionado II, de Língua Inglesa, do curso de Letras, habilitação dupla Português/Inglês, do período noturno. Foi decidido, entre pesquisadora e orientadora, que os critérios de escolha por estas disciplinas de Estágio seria por fazerem parte do início da prática docente, propriamente dita, dos alunos do curso de Letras da UPNP. Como o objetivo da pesquisa era observar a trajetória de formação da identidade docente do estagiário de Letras, ficou acordado que seria necessário convidar alunos do Estágio IV, correspondente ao 5.º ano do curso, para verificar suas percepções em torno dos estágios em paralelo com as expectativas dos interlocutores dos Estágios I e II. Considerou-se, também, na escolha de interlocutores do Estágio IV, que se tratava do último ano do curso, portanto, estagiários que logo estariam formados e que poderiam contribuir com suas percepções em torno da realização do estágio e da formação identitária vivenciada.

As observações participantes não puderam ser realizadas nesta turma de 5.º ano devido ao tempo relativamente curto que configura uma pesquisa de mestrado, tendo convidado, em um contato rápido com a turma, alunos que quisessem participar da pesquisa, concedendo entrevista semiestruturada. A professora responsável pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II, de Língua Inglesa, era a mesma docente que ministrava a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV, de Língua Inglesa, a qual foi favorável à minha entrada nas duas turmas.

Na sequência, foi solicitada autorização ao Colegiado do Curso de Letras, conforme consta no Apêndice I. Com a autorização do colegiado e dos professores orientadores, submeti o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética da UPNP e este foi aprovado com o Parecer de número 76933417.9.0000.0104 (Anexo IV). Com o projeto aprovado, fui às salas de aula das turmas supracitadas e apresentei a proposta da pesquisa e os convidei a participar do trabalho. Os 24 alunos matriculados nas disciplinas de Estágio I, no primeiro semestre, e os mesmos alunos no Estágio II, no segundo semestre, aceitaram que eu fizesse as observações participantes e, dentre os 24, somente

dois, Laura e LP, aceitaram participar de uma entrevista semiestruturada que seria agendada posteriormente. Em relação à turma do último ano, Estágio IV, após uma apresentação da proposta de pesquisa, somente uma aluna, Lívia, se dispôs a participar de uma entrevista semiestruturada.

Após a confirmação dos 24 estagiários da disciplina de Estágio I, e da aluna do Estágio IV, disponibilizei, na semana seguinte, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante TCLE) (Apêndice II) com informações a respeito dos objetivos da pesquisa, cuidados éticos e possíveis riscos provenientes da participação. Com os TCLE assinados, dei início ao trabalho de campo, no mês de setembro, com o recolhimento dos relatórios de Estágio I e com as observações na turma de Estágio II, noturno.

No que se refere ao tratamento ético, esta pesquisa respeita os preceitos éticos estipulados pelas Resoluções Normativas 466/2012 – CNS e 510/2016 – CNS sobre pesquisas que envolvem seres humanos, da UPNP, que redige sobre a obrigatoriedade de submissão de projeto de pesquisa ao Comitê de Ética desta universidade toda e qualquer pesquisa que envolva seres humanos, conforme redação “VII.1 - Pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e decidir, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes” (Resolução Normativa, 466/2012 – CNS, p. 08).

No processo de incluir as vozes dos interlocutores da pesquisa, tive aporte teórico da ética emancipatória (REIS, 2006; CELANI, 2008; REIS, EGIDO, 2015) por permitir esse diálogo entre pesquisador e pesquisado, em um processo de construção dos resultados em conjunto. Parte da análise dos dados foi retornada aos três interlocutores, Laura, Lívia e LP, antes do fechamento deste trabalho, e durante o processo de escrita da dissertação, foram convidados com frequência, pela pesquisadora, a discutirem resultados e dúvidas.

Para Reis e Egido (2015, p. 78), utilizar da ética emancipatória envolve “cuidado com o outro, retorno das análises para que os participantes possam reagir a elas, incorporação de suas vozes no trabalho escrito e relevância social da pesquisa para o contexto em que os participantes estão inseridos”. Tal prática leva à inclusão propriamente dita das vozes dos interlocutores e expressa as várias possibilidades de construção colaborativa (REICHMANN, 2015) e cooperativa de trabalho no percurso do projeto de escrita como social.

Nesse processo de inclusão das várias vozes, no mês de agosto, quando uma primeira versão dos capítulos analíticos estava pronta, entrei em contato com Laura, Lívia e LP, que concederam as entrevistas semiestruturadas, pedindo a autorização para enviar as primeiras análises, por e-mail, para que fizessem a leitura e, em seguida, agendássemos um horário para discussão e articulação de dados como forma de apresentar algumas hipóteses que haviam aparecido no percurso da análise. Após a leitura dos dados enviados, me reuni com Laura e LP, no dia 14 de agosto de 2018. Lívia não pôde

comparecer pessoalmente, ficando acordado que conversaríamos por telefone a respeito de suas percepções.

Lívia, Laura e LP ficaram muito felizes por serem legitimados e terem suas vozes de estudantes apresentadas nas análises dos dados. Na percepção deles, foi gratificante, enquanto alunos, poderem ter a chance de se expressarem e dialogarem sobre o que pensavam, pois, segundo Laura, Lívia e LP, o estagiário quase nunca têm a chance de expor o seu lado a respeito dos acontecimentos acadêmicos. Disseram estar felizes pela questão tratada, da necessidade de mediação entre professor orientador e estagiário estar sendo trazida no trabalho, e nas conclusões, além de questões sobre a diversidade que deveria ser conduzida no curso e sobre dimensões escondidas que nem sempre eram especificadas nas conduções de atividades. Não houve a necessidade de ajustes nos dados disponibilizados para a discussão. O processo de apresentação circunstanciada dos resultados da pesquisa me possibilitou dar ouvidos aos seus modos de reconhecer minhas asserções, respeitando, dessa forma, os dados e seus contextos de produção.

Na seção seguinte, apresento o cenário onde a pesquisa de campo foi realizada.

2.3 O cenário da pesquisa: A UPNP e o curso de Letras

O curso de Letras da UPNP teve sua origem no curso de Letras da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, segundo documentos oficiais disponíveis *online*, na página da universidade. Esse acontecimento se deu em 1969, data que marca o início da própria criação da universidade, com a incorporação desta e de outras duas faculdades. O curso de Letras havia se constituído em 22 de fevereiro de 1967, sendo reconhecido em 12/02/72 por meio do Decreto de nº 70.156. O Departamento de Letras fundou o Instituto de Línguas que oferece, até hoje, diversos cursos de qualidade e com valores acessíveis para a população interna e externa.

Da década de 1970 em diante o curso de Letras passou a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa. Atualmente oferece quatro habilitações, sendo elas: Habilitação Única - Português e Literaturas de Língua Portuguesa; Habilitação Única - Inglês e Literaturas Correspondentes e Bacharelado em Tradução; Habilitação Dupla - Português/Inglês e Literaturas Correspondentes; Licenciatura Dupla - Português/Francês e Literaturas Correspondentes.

Atualmente, a UPNP conta com 40 cursos de graduação na sede da instituição e mais 35 entre os 5 *campi* distribuídos na região noroeste do estado. A instituição disponibiliza 27 polos de Ensino à Distância (EaD), além de 53 cursos de especialização, 51 cursos de mestrado, 26 cursos de doutorado. Somando um total de 199 cursos, a instituição atende, com base em dados fornecidos por

um vídeo institucional¹⁸, da própria universidade, em torno de 23 mil alunos. A instituição conta com 4.189 servidores, sendo eles professores e agentes universitários, interferindo diretamente na economia da cidade e nas questões sociais, culturais e tecnológicas.

Em 2013, segundo a Resolução de nº 014/2013-COU, o Departamento de Letras (DLE) deixou de existir e novos três departamentos foram criados, os quais são: Departamento de Língua Portuguesa (DLP); Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) e Departamento de Letras Modernas (DLM). Hoje, o curso de Letras, incluindo todas as habilitações e períodos, conta com um total de 526 alunos matriculados, segundo informações cedidas pelos departamentos. Os graduandos saem com o título de Licenciatura e/ou Bacharelado, com prazos de conclusão entre quatro e oito anos, de acordo com o Quadro 4 abaixo:

Quadro 4: Habilitações e duração do curso de Letras

Habilitação	Mínimo	Máximo
Português e Literaturas Correspondentes (Licenciatura)	4 anos	7 anos
Português/Francês e Literaturas Correspondentes (Licenciatura)	5 anos	8 anos
Português/Inglês e Literaturas Correspondentes (Licenciatura)	5 anos	8 anos
Inglês e Literaturas Correspondentes (Licenciatura)	4 anos	7 anos
Inglês e Literaturas Correspondentes (Licenciatura e Bacharelado)	5 anos	8 anos

Fonte: A autora

Em relação às disciplinas de estágio, nas quais desenvolvi a pesquisa de campo e em acordo com as Ementas (Anexo I, II e IV), seguem um cronograma estabelecido pelo PPP do Curso de Letras da UPNP.

Quadro 5: Disciplinas de Estágio e carga horária

Disciplina	Habilitação	Duração	Carga horária
Estágio I	Língua Portuguesa	Semestral	136 h/a
Estágio II	Língua Inglesa	Semestral	68 h/a
Estágio IV	Língua Inglesa	Anual	272 h/a

Fonte: A autora

As aulas de Estágio I ocorriam no contraturno da tarde, com um encontro semanal, nas quartas-feiras, das 14 às 17 horas, devido à carga horária não poder ser acomodada no período noturno. As aulas de Estágio II, de Língua Inglesa, ocorriam no período noturno.

¹⁸ O endereço online não pôde ser disponibilizado para não expor o local de realização de pesquisa e os interlocutores.

Nesta seção, foram apresentados ao leitor elementos relevantes a respeito do contexto histórico do curso de Letras da UPNP e dados sobre as disciplinas que foram contempladas na realização da pesquisa de campo. Na seção seguinte, esclareço os procedimentos analíticos utilizados.

2.4 Instrumentos de pesquisa

Os instrumentos utilizados para o registro dos dados foram: observação participante; diário de campo; gravação em áudio, relatórios de estágio e entrevista semiestruturada¹⁹ (Apêndice III), conforme disposto no Quadro 6:

Quadro 6: Instrumentos utilizados na pesquisa

INSTRUMENTOS	QUANTIDADE	DISCIPLINA/TURMA
Relatório reflexivo	14	Estágio Curricular supervisionado I – Língua Portuguesa
Observação participante: reflexividade entre teoria e prática	3 meses	Estágio Curricular Supervisionado II – Língua Inglesa
Entrevista semiestrutura com roteiro de perguntas ²⁰	3	Laura e LP – Estágio I de Língua Portuguesa e Estágio II de Língua Inglesa. Lívia – Estágio IV de Língua Inglesa
Diário de campo	20 páginas	Estágio Curricular Supervisionado I e II – Língua Portuguesa e Língua Inglesa
Gravação de áudio e transcrição	8 horas	Estágio Curricular Supervisionado I e II – Língua Portuguesa e Língua Inglesa

Fonte: A autora

A escolha dos instrumentos de pesquisa foi definida de acordo com a disponibilidade dos interlocutores e dos professores orientadores. No Estágio I, de Língua Portuguesa, recolhi relatórios de Estágio para análise, escritos pelos estagiários da disciplina. Os relatórios puderam ser feitos individualmente, em dupla e em trio, de acordo com a escolha dos estagiários. Quinze relatórios foram produzidos pelos 24 estagiários da disciplina de Estágio I, de Língua Portuguesa. Uma aluna não autorizou o uso do seu relatório para esta pesquisa, portanto, foram analisados 14 relatórios. Na disciplina de Estágio II, de Língua Inglesa, realizei anotações em diário de campo, gravação de áudio

¹⁹ Apêndice III: Roteiro de entrevista

²⁰ A transcrição das entrevistas não constam na íntegra por questões éticas.

durante duas aulas de sessão reflexiva entre estagiário e professor orientador e observação participante. Na disciplina de Estágio IV, estive presente durante duas horas/aula para negociar a participação de um estagiário na entrevista semiestruturada. Em relação às entrevistas semiestruturadas, foram acordadas com antecedência, entre pesquisadora e interlocutores, com respeito ao tempo de cada um e de forma que fossem realizadas em um local de escolha dos interlocutores e que possibilitasse uma conversa descontraída e sem barulhos ou intervenções que prejudicassem a gravação em áudio.

A observação participante e o diário de campo fizeram parte de todo o trabalho de geração de dados. Estes procedimentos são importantes para uma interação inicial entre pesquisador e interlocutores da pesquisa e também para negociações a respeito de etapas futuras (ERICKSON, 1989). Para Roberts *et al.* (2001, p. 138), “Observação participante é geralmente reconhecida como o método essencial para se fazer etnografia. Como o nome sugere, é um método que envolve participação e observação simultaneamente” (tradução minha)²¹. Dessas observações participantes, as percepções em torno das discussões entre os estagiários e as professoras orientadoras, a respeito do que puderam vivenciar nas salas da educação básica, foram transpostas para o diário de campo. Tais métodos que fazem parte da metodologia etnográfica propiciam uma “fina descrição de um grupo particular ou evento” (ROBERTS *et al.*, 2001, p. 141).

Para haver maior compreensão a respeito do que se observa e se reflete, é necessário que haja uma conversa com o interlocutor da pesquisa, de acordo com Roberts *et al.* (2001). Desse modo, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas como um instrumento que articula os dados observados com o modo como estes interlocutores interpretam e descrevem o próprio mundo e suas realidades situadas sócio-histórico e culturalmente. Estas entrevistas foram fundamentais para a triangulação de dados em torno de recorrências observadas, com os devidos cuidados para ocorrer em tom de conversa, buscando-se amenizar a relação assimétrica entre pesquisador e pesquisado (SEMECHECHEM, 2016). Os dados gerados por meio de gravação em áudio foram transcritos em concordância com as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (doravante ABNT) e do Projeto da Norma Linguística Urbana Culta – SP (NURC), conforme disposto por Preti (1999, p. 11 - 12), seguindo os parâmetros de transcrição abaixo:

²¹ Do original *Participation observation is generally recognized as the essential method for doing ethnography. As the name suggests, it is a method involving simultaneously both participation and observation.*

Quadro 07: Parâmetros para transcrição de entrevista

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Entonação enfática	Maiúscula
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	:: podendo aumentar para ::::
Silabação	-
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Comentários que quebram a sequência da exposição: desvio temático	-- --
Superposição, simultaneidade de vozes	Ligando as linhas []
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)
Citações literais de textos, durante a gravação	“entre aspas”

Fonte: Preti (1999, p. 11-12)

O trabalho de análise de dados ocorreu mais sistematicamente após o fechamento dos diários de campo e leitura de todas as anotações. Em seguida, iniciei a leitura dos 14 relatórios sem um olhar analítico em um primeiro momento. Após um descanso de um mês da leitura dos relatórios, para evitar um entendimento distorcido do texto, iniciei uma leitura mais analítica em um processo de busca de recorrências ou de organização que pudessem ser evidentes, para, então, iniciar as análises em paralelo à leitura dos dados provenientes dos outros instrumentos utilizados, com o objetivo de reconhecer práticas de letramento acadêmico utilizadas pelos estagiários no momento de escrita dos relatórios que possibilitassem (trans)formações identitárias docentes.

Procurei elencar características recorrentes tendo como base analisar questões em torno de: a) recorrências estruturais; b) vozes explícitas e implícitas; c) modelos culturais; d) relações de poder em torno das práticas observadas e de práticas acadêmicas relacionando-as com formação docente e formação de identidade. Após a categorização dos elementos recorrentes, iniciei a transcrição dos áudios gerados na sala do Estágio II, de acordo com o Quadro 7 e, na sequência, transcrevi as três entrevistas semiestruturadas realizadas no mês de fevereiro de 2018 utilizando como aporte os parâmetros apresentados acima.

A partir da triangulação de dados obtidos pelos quatro instrumentos de pesquisa – diário de campo, observação participante, relatórios de estágio e entrevista semiestruturada – pude verificar as

recorrências e características que direcionaram considerações que serão apresentadas no final desta dissertação.

Na seção seguinte, apresento um olhar mais circunstanciado para os três estagiários, interlocutores desta pesquisa, que dialogaram por meio de uma conversa etnográfica (ROBERTS *et al.*, 2001) realizada com o título de entrevista semiestruturada.

2.5 Os interlocutores da pesquisa

O termo “Interlocutor” adotado para esta pesquisa se deve ao meu posicionamento ético e teórico que lança um olhar às interlocuções não com sujeitos passivos, mas como dialógicas e sócio-historicamente constituídas (BAKHTIN, 1990). Para Santos (2010, s.p.),

[...] a palavra não é monológica ou individual, mas implica sempre a expressão de um em relação ao outro, ela é orientada socialmente e constituída da interação entre interlocutores; assim, todo ato de fala pressupõe interação e mesmo seu caráter por vezes monológico pressupõe uma interlocução virtual em que o outro é fator constitutivo.

O termo vem como escolha por entender, em conformidade com Santos (2010), a interação entre pesquisador e pesquisado em um processo de diálogo, coconstruído entre ambos em determinados contextos e condições de produção, e não somente o material impresso entregue por eles. Para Bakhtin (1990, p. 114): “A *palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor [...]” (Destaque do autor). Nesse campo, entram em jogo as condições sócio-históricas, contexto situado e um evento de fala que vai além da língua falada (SANTOS, 2010), mas todo um sistema que conduz a língua e os interlocutores a uma atividade linguística social e de interação.

Em relação aos interlocutores que contribuíram para a realização desta pesquisa, muitos são oriundos de outros municípios com aproximadamente até 100 quilômetros de distância da cidade que sedia a UPNP. Alguns utilizam ônibus cedidos pelas prefeituras, transporte coletivo, condução própria, vans e ônibus particulares para chegarem à universidade. As idades são variadas, entre 20 e 45 anos, e a grande maioria trabalha durante o dia e estuda à noite, configurando-se como uma turma bem heterogênea. As informações obtidas dizem respeito às turmas do curso de Letras que são matriculadas no período noturno, o que não corresponde, necessariamente, às turmas que estão matriculadas no período da manhã. Em relação às professoras orientadoras e interlocutoras desta pesquisa, Marília, Rosana e Marta, são formadoras e atuam com as disciplinas de Estágio I, de Língua

Portuguesa (Marília e Rosana) e Língua Inglesa (Marta). Marília é docente efetiva da instituição e pesquisadora, fazendo parte, também, da pós-graduação na área de Letras. Rosana é docente efetiva no curso de Letras e atua no programa de mestrado profissional, denominado ProfLetras, na UPNP. Marta era recém doutora em Educação e atua na área de Língua Inglesa nas disciplinas da graduação.

Como já dito anteriormente, as turmas de Estágio I (Língua Portuguesa) e II (Língua Inglesa) eram compostas pelos mesmos estagiários, pois os acompanhei no final do primeiro semestre e início do segundo semestre de 2017. Em relação aos interlocutores que possibilitaram as três entrevistas semiestruturadas, apresento-os utilizando três textos de autoria deles, Laura, Lívia e LP, ao pedir que refletissem e escrevessem sobre quem eram e o porquê de terem escolhido o curso de Letras, contendo informações que os leitores pudessem conhecê-los e um pouco de suas trajetórias e lugares sociais de onde falavam. Para minha surpresa, recebi autobiografias relatando experiências e trajetórias acadêmico-pessoais, conforme apresento abaixo. Começo com Laura, pseudônimo sugerido por ela, por ser um nome de que gosta muito, sendo seguida por LP e Lívia, todos pseudônimos escolhidos pelos próprios interlocutores.

Laura teve um contexto familiar que lhe possibilitou ler, fazer inglês em escolas de língua, estudou em colégio privado e público e sempre teve apoio da família em relação aos estudos e hoje é atuante em diversos projetos na UPNP. É cadeirante e mobilizou o projeto para obras de reestruturação das calçadas da universidade. Produz textos para um jornal local da UPNP e é professora em um projeto de extensão que trabalha o letramento acadêmico na escrita universitária. É uma aluna muito participativa e sempre em busca de melhorias para o curso, além de ser uma excelente pianista.

Laura – 21 anos

Mãe – dona de casa desde que nasci. Pai – borracheiro autônomo. Ambos concluíram o Ensino Médio, minha mãe fez o ensino profissionalizante de contabilidade (semelhante ao magistério na época).

Estudei até a 8ª série (9º ano) em colégio particular, dois colégios diferentes na mesma cidade. Fiz ensino médio normal (antigo magistério) em colégio público com duração de 4 anos, no qual tive experiência com ensino na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (até 5º ano) e outras atividades relacionadas à formação de professores nesse nível inicial. Iniciei o curso de teclado/piano com 7 anos também em escola de música particular e me formei em piano clássico e popular em 2014.

Passava grande parte do tempo em casa passando o tempo com coisas por conta própria. Meus pais sempre compravam livros infantis, mas foi no segundo colégio particular que tive um bom relacionamento com as professoras de português e inglês, especificamente a de português me emprestava livros dela mesma para ler e fazer os trabalhos da matéria. Foi mais ou menos nessa época que ganhei o primeiro livro “sem figurinha” e com 600 páginas (Harry Potter e o Enigma do Príncipe), quando já tinha desenvolvido um hábito de leitura e realmente gostava de ficção e todo esse universo “nerd”.

Meus pais nunca deixaram passar nada que se referisse a minha educação escolar e nunca negaram comprar um livro que estava “na moda” de leitura. Fiz curso de inglês na Fisk por 3 anos durante o ensino médio, me considero com um domínio avançado da língua, e atuei como auxiliar por 6 meses nas turmas infantis ali também. Sempre obtive boas notas e procurava garantir isso em qualquer situação.

A decisão de cursar Letras teve muita influência do desejo de mudar de cidade, conhecer “mais” além da cidade pequena, já que não tem o curso na cidade universitária vizinha, mas também pelo gosto de leitura e pela língua estrangeira. Uma vez no curso, meu interesse se voltou mais para gramática e estudos que aliassem discurso e música, já que minha primeira opção de curso quando comecei a pensar em faculdade era Música. Na universidade, participei de grupos de estudos desde o primeiro ano e passei pela experiência de ensinar nas oficinas de língua portuguesa ofertadas pelo PROI²², já no meu segundo ano por indicação de professores, saí do programa para fazer o PIBIC na área de análise do discurso por um ano, mas retornei assim que o projeto foi finalizado em 2017.

LP é um adolescente de classe média alta que sempre teve muito incentivo na família para os estudos, com amplo acesso à leitura e a possibilidade de estudar em colégio privado durante toda a educação básica. É homossexual e encontrou no curso de Letras e na universidade forças que o levaram a assumir sua sexualidade. Hoje, defende a inclusão das diferenças na sala de aula e é atuante no curso de Letras. Foi durante os estágios que, ao ser chamado de professor por um aluno, sentiu a grandeza da docência e a vontade de exercê-la.

LP – 22 anos

Meu pai é fazendeiro e minha mãe trabalha na ouvidoria de saúde. Sempre tive muito incentivo no caso dos estudos, era sempre o papo de “primeiro os estudos e depois pensa em trabalho ou outras coisas”. Meus pais sabem da minha orientação sexual, mas não é um assunto discutido, inclusive meu pai trata meu namorado como se fosse um amigo meu. Sempre tive uma vida privilegiada, estudei no Marquês e ainda fiz cursinho quando estava tentando passar em direito, quanto aos estudos eu não tenho qualquer dificuldade, sempre foi muito fácil de eu absorver informações.

Foi um motivo que foi se modificando com o tempo. Eu entrei no curso de Letras e, primeiro eu tentei fazer o que minha família queria, direito, porque toda família é direito, vai fazer direito, vai fazer medicina, vai fazer engenharia que dá dinheiro... Tentei direito, não consegui. Tentei psicologia e também não consegui, que era uma área que eu também queria trabalhar. Aí pensei: “Vou tentar Letras!” Porque Letras tem a língua que eu gosto muito de trabalhar, tem o inglês que é outra língua que eu gosto de trabalhar e tem literatura que é o curso para mim

²² Sigla fictícia para se referir a um projeto de extensão que trabalha com a escrita acadêmica.

Lívia sempre quis ser professora. Mora em uma cidade a aproximadamente 90 km da UPNP, mas isso não a impediu de seguir seu sonho. Órfã de pai, trabalhadora durante horário comercial e com o apoio da mãe, conseguiu finalizar o curso de Letras e hoje inicia os primeiros passos da docência como tutora de cursos EaD.

Lívia, 23 anos

Nasci em xxxxxx-PR, cidade em que vivo até hoje, órfã de pai, minha mãe trabalha como funcionária no Hospital do município. Estudei sempre em escola pública, até mesmo o ensino superior. Desde criança meu sonho era ser professora, além de ser uma amante da língua portuguesa e gostar muito do inglês. Entrei na Universidade sem saber muito sobre a língua inglesa, mas com muito esforço tive bom êxito e sucesso em minha formação. Atualmente, já formada, atuo como professora tutora de EAD (Ensino a Distância).

O motivo de eu ter escolhido o curso é porque eu sempre gostei muito de ler e de escrever. Eu nunca tinha pensado: “Ah! Vou ser professora de português”. Eu gosto mais da área de português. Ai quando eu cheguei no EM eu me lembro que eu fui estudar à noite, porque eu queria trabalhar, eu precisava trabalhar, então eu fui estudar à noite. Ai eu não me adaptei com o estudo à noite, porque era um pouco diferente, aí voltei para a tarde. Quando eu voltei a estudar durante o dia, eu já entrei na turma e tinha passado um bimestre e era bem uma parte que a professora de português falou que a gente tinha que escolher um livro de literatura qualquer, e que daqui uma semana iria ter um seminário. Aí escolhi um livro e tal, e aí eram bem bacanas aquelas aulas de português, era uma ótima professora e a gente ficava em círculo e os alunos que tinham os livros em comum ficavam perto para poder fazer a discussão, né? E a professora se encantou com a forma como eu lembrava das coisas do livro. Ela falou que eu era muito boa. “Então eu acredito que se você tem que seguir uma profissão, que seja na área de humanas porque você tem essa aptidão para a leitura, consegue se lembrar com facilidade”. E aquilo me marcou desde o EM, e aí eu fui e escolhi fazer Letras. Aí sempre eu fiquei com essa vontade de fazer Letras. Eu queria fazer Letras/português e na UPNP Letras/português era só de manhã e como eu precisaria trabalhar, eu já descartei. Fui para o português/inglês. Não que eu não goste de inglês, mas é que eu não tinha base, e aí esse foi o meu desespero na graduação todo o período, porque... não foi fácil.

Os três interlocutores são pessoas com realidades diferentes e que, cada um nas suas singularidades e identidades, conseguiu reconhecer, na universidade e no curso de Letras, um acolhimento da diversidade que os constitui. Estar na graduação foi uma maneira de se libertarem de (pré)conceitos muito marcados pela sociedade. Essas articulações ficarão evidentes em seus posicionamentos e na formação identitária desses interlocutores, além da vontade de atuarem para uma educação mais inclusiva e de fazerem a diferença no exercício da profissão. Desse modo, os três interlocutores possuem histórias de vida diferentes umas das outras, mas que viram a possibilidade de irem além, no curso de Letras.

Na sequência, apresento o primeiro capítulo analítico em que analiso recorrências e modelos linguísticos e discursivos por meio de vozes sociais explícitas e implícitas nos relatórios agrupados na análise do *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO III

RELATÓRIOS DE ESTÁGIO: MODELOS TEXTUAIS E DISCURSIVOS

Um dos objetivos específicos da presente pesquisa é reconhecer, nos dados, modelos culturais de escrita acadêmica por meio de uma análise das estruturas linguísticas e discursivas (HAMEL, 2013) de que cada interlocutor/estagiário se vale na trajetória de escrita do relatório reflexivo de Estágio Supervisionado I, de Língua Portuguesa. Para analisar os relatórios produzidos pelos estagiários, parti do entendimento de que é necessário lançar um olhar para: estruturas linguísticas; estruturas discursivas e modelos culturais (HAMEL, 2013), tendo em vista minha metodologia, etnografia da linguagem, que verifica o uso da linguagem na prática social. No que concerne às estruturas linguísticas, trata-se de aspectos relacionados à gramática, às escolhas lexicais, morfológicas e sintáticas. Já as estruturas discursivas compreendem os aspectos que direcionam à organização textual, assim como as bases que conduzem à escolha do gênero discursivo e como desenvolvê-lo. Por fim, os modelos culturais são modos mais amplos de entender linguagem, escrita e oralidade, específicos do discurso científico, abordando, inclusive, correntes teórico-filosóficas e correntes teóricas que fazem parte dos procedimentos de cada instituição. Nesse sentido, não analiso somente aspectos linguísticos e discursivos, mas, também, modelos culturais, que correspondem a uma zona de intersecção entre esses três modelos. Meu ponto de entrada é a linguagem e a cultura (GARCEZ, SCHULZ, 2015).

Por meio do reconhecimento de vozes sociais explícitas e implícitas (BAKHTIN, 2006; REICHMANN, 2015) que constituem o processo de tornar-se professor, umas das principais finalidades dos cursos de licenciatura, e de modos textuais e discursivos de produção escrita do gênero relatório, procurarei dar conta do primeiro objetivo específico deste trabalho: identificar modelos culturais (HAMEL, 2013) de escrita acadêmica. A análise é discursiva, mas o modo de verificação é o conteúdo. Procurei verificar o que era típico ao olhar o relatório como um texto acadêmico.

Esses modelos culturais, muitas vezes, não são explicitados, mas orientam os modos de participação, no caso aqui modos de produção escrita, e posições sociais e ideológicas de cada indivíduo, constituindo a contrapalavra, em diálogo com a perspectiva de Bakhtin e do círculo (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1976; BAKHTIN, 2006). Para os autores, os sujeitos se constituem através de suas realidades e vozes sociais, por meio de relações dialógicas que, para Street (2014) e Bakhtin (2006), sempre são marcados por relações de poder.

O modelo cultural emoldurado pela universidade em questão prevê, de acordo com as diretrizes do curso de Letras da UPNP, que o licenciando possa articular ensino, extensão e pesquisa.

No entanto, devido à falta de vínculo entre as disciplinas básicas que trabalham com o letramento acadêmico e as disciplinas próprias de formação (GIMENEZ, CRISTÓVÃO, 2004; GIMENEZ, 2005, GIL, 2005), esse reconhecimento de prática exploratória e de pesquisa, em torno do espaço de estágio, não é legitimado pelo estagiário. Este fato, pode conduzi-lo, em alguns casos, a não reconhecer o gênero discursivo Relatório (gênero acadêmico geralmente desenvolvido nas disciplinas de Estágio Supervisionado), por exemplo, como um espaço de diálogo, interação e posicionamento ideológico e crítico (GUEDES-PINTO, 2016), além de, muitas vezes, direcionar, a tal produção, compreensões no sentido de não ser um gênero que necessita de maiores critérios culturais e estabelecidos a outros gêneros “mais considerados”, como um artigo científico, por exemplo, em que o uso rigoroso de regras, formato e conteúdo são seguidos à risca.

As recorrências foram verificadas na análise de 14 relatórios de Estágio Curricular Supervisionado I, de Língua Portuguesa, produzidos individualmente, em duplas e ou em trios, conforme escolha dos estagiários, e foram disponibilizados para esta pesquisa após a correção e fechamento de notas pelas duas professoras orientadoras da turma, e nas entrevistas semiestruturadas com três interlocutores desta pesquisa.

3.1 Condições de Produção do relatório: A disciplina de Estágio I

Ancorada em autores como Bakhtin e Volochinov (1976), Street (2010, 2014) e Reichmann (2015, 2016), parto do pressuposto de que os relatórios de estágio são (podem ser) espaços para que estagiários (professores em formação) expressem pontos de vista, negociem identidades e modelos pedagógicos a serem ou não seguidos, utilizam-se de vozes sociais implícitas e explícitas, além de atuarem na defesa de suas posições teóricas e práticas. Por meio deste gênero discursivo acadêmico, é possível refletir sobre o processo de tornar-se professor, embora, para alguns alunos, seja o primeiro contato com a escola no seu processo de formação docente. Tal gênero será o lugar em que o estagiário dialogará com outras vozes, inclusive a dos professores formadores, por serem o interlocutor real (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1976; MENEGASSI, PETERMANN, 2017) a quem os relatórios são endereçados. Nesse sentido, modelos textuais e discursivos de escrita e de posicionamentos sócio-cultural e ideológicos podem ser observados por meio de vozes explícitas que utilizam e que lhes são familiares, representando tentativas de produzir o relatório assim como o modelo apresentado pelas professoras. Nesse sentido, o relatório de estágio é um gênero discursivo em que o estagiário reflete sobre a sua prática, estabelecendo-se como o momento em que confronta também teoria com observações, com empiria (GUEDES-PINTO, 2016).

As aulas que acompanhei na turma de Estágio I ocorriam no contraturno, no período da tarde, uma vez que eram alunos do período noturno e, que, devido a alterações na carga-horária do curso de Letras, teriam as aulas de estágio no período da tarde. Alguns estagiários que trabalhavam pediam licença aos patrões para participarem das aulas. A turma era composta por 24 alunos e foram entregues 15 relatórios. Uma aluna não autorizou que seu trabalho fosse utilizado nesta pesquisa. Dos 14 textos autorizados para a utilização na pesquisa, oito foram realizados individualmente, cinco em dupla e um em trio, conforme autores apresentados no Quadro 8, nesta seção do capítulo.

Em relação às escolas que receberam os estagiários, foi um total de quatro escolas estaduais localizadas na mesma cidade que a UPNP e acompanhadas por 16 estagiários; uma escola localizada a 42 quilômetros com a observação de duas estagiárias; uma escola a 44 quilômetros da universidade observada por uma estagiária e uma escola que fica a 100 quilômetros da UPNP e que teve a observação de uma estagiária. As escolas estão elencadas, no Quadro 8, com a utilização de pseudônimos e a definição de “local” para aquelas que se localizam na mesma cidade que a UPNP, e, para as outras que ficam em cidades da região, foi utilizado a distância em quilômetros.

Os estagiários/interlocutores que produziram e permitiram o uso dos relatórios reflexivos, após a experiência de estarem em sala de aula e em um ambiente escolar, são apresentados, no Quadro 8, como os autores responsáveis pela escrita dos 14 relatórios, por meio de pseudônimos, e quantidade de autores por relatório, além das escolas em que realizaram os estágios.

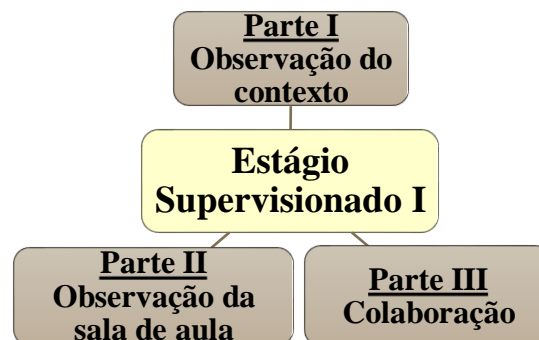
Quadro 8: Autores dos relatórios de Estágio e Escolas

RELATÓRIOS REFLEXIVOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO I		
Total de relatórios: 14 Pseudônimos dos autores	Modo de escrita do relatório	Escolas que receberam os estagiários
ANA – RICARDO	DUPLA	ATENAS (LOCAL)
MARCIA	INDIVIDUAL	ASSIS (42 KM)
BEATRIZ	INDIVIDUAL	SANTOS (44 KM)
LAURA – CLÁUDIO	DUPLA	ATENAS (LOCAL)
FERNANDA – PEDRO – BIANCA	TRIO	ATENAS (LOCAL)
LP – LÚCIA	DUPLA	ATENAS (LOCAL)
MARCELO – PAULA	DUPLA	BRÁZ (LOCAL)
MARIA	INDIVIDUAL	LICEU (LOCAL)
ANTÔNIO	INDIVIDUAL	SÓCRATES (LOCAL)
VINÍCIUS – CARLA	DUPLA	SÓCRATES (LOCAL)
GLÁUCIA	INDIVIDUAL	ASSIS (42 KM)
CÍNTIA	INDIVIDUAL	ALBERT (100 KM)
DANIEL	INDIVIDUAL	ATENAS (LOCAL)
EDUARDO	INDIVIDUAL	ATENAS (LOCAL)

Fonte: A autora

São analisados, neste capítulo, os 14 relatórios reflexivos de estágio, após a observação dos três eixos do espaço escolar: a estrutura física das escolas; observação de sala de aula e arredores; colaboração, pelos estagiários, como mostra o Ideograma 1 a seguir.

Ideograma 1: Fases que compõem o Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa



Fonte: A autora

No Ideograma 1, podemos reconhecer os três eixos que compõem a observação da disciplina de Estágio I no curso de habilitação dupla, no caso dessa turma Inglês-Português. Para essa observação, realizaram um total de seis horas/aula no EM e dez horas/aula no EF. O Estágio de Colaboração teve a duração de quatro horas/aula. O período em que realizaram as observações e colaborações foi de abril a junho de 2017.

O direcionamento das professoras de Língua Portuguesa, responsáveis pela disciplina de Estágio I e orientadoras da observação e produção do relatório, ocorreu em torno da articulação entre a teoria vista em sala de aula e a prática observada nas escolas, com a finalidade de refletirem criticamente, a respeito da articulação entre teoria e prática, a partir das observações realizadas. Trata-se de uma disciplina de 136 horas/aula, conforme Ementa em Anexo I, ministrada em um semestre, por professores do curso de Língua Portuguesa. O Estágio II, também de observação, é de Língua Inglesa. A disciplina semestral, de acordo com a Ementa apresentada em Anexo II, é composta por 68 horas/aula semestral e é ministrada por um professor de Língua Inglesa. Desta disciplina específica, realizei observação participante e redigi diário de campo, no período de um mês, durante novembro/dezembro de 2017. Não obtive materiais escritos destes alunos, mas as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dois alunos da turma, Laura e LP, que foram alunos também da disciplina de Estágio I. O Estágio IV, de Língua Inglesa, com um total de 272 horas/aula, como consta na Ementa, Anexo III, é anual e ministrado por duas professoras de Língua Inglesa. Nesta disciplina, recebi cópia de uma produção acadêmica, cedida pela estagiária Lívia, interlocutora desta pesquisa e aluna da turma, e que se dispôs a conceder uma entrevista semiestruturada.

A Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, referente ao ano de 2017, de Língua Portuguesa, apresenta como cerne a questão da “vivência de diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos reais diversificados”, como pode ser visto a seguir:

EMENTA: A vivência de diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos reais diversificados. Introdução à construção de significados da experiência vivida com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua portuguesa.

Como é possível observar, trata-se de um momento de construção de significados da experiência que os estagiários vivem na prática, tendo em vista o desenvolvimento da competência profissional, com teorização subsequente. Quanto aos objetivos, o Programa apresenta os seguintes:

- Conhecer e atuar diretamente em contextos diversificados no que tange às atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino (estágio de observação no contexto escolar e de aulas), bem como de outras atividades afeitas ao referido processo;
- Desenvolver as atividades referentes às três modalidades de prática de formação especificadas no Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras.

Esse estágio possibilita, no curso, o primeiro contato do aluno com a escola. Observa-se nos objetivos a presença da diversidade relacionada aos contextos, diferentes níveis de ensino e desenvolvimento de atividades referentes às três modalidades: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

E como conteúdos a serem trabalhados na disciplina, o Programa apresenta:

- 3.1 Elaboração de *clipping*.
- 3.2 Observação, por meio de visitas à escola, das condições materiais de trabalho e dependências físicas, para investigação dos problemas e das necessidades do contexto escolar.
- 3.3 Observação, em sala de aula, dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literaturas correspondentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- 3.4 Auxílio ao professor de língua portuguesa e literaturas correspondentes em atividades didático-pedagógicas.
- 3.5 Sessões reflexivas compartilhadas.

Os conteúdos apresentados são as atividades que o acadêmico terá que desenvolver durante a disciplina, ou seja, no *clipping*²³ ele terá que escolher um tema relacionado ao contexto escolar, como por exemplo “violência na escola”, e analisar dois ou três textos da mídia para reconhecer como diferentes mídias ou veículos abordam ou apresentam o tema. Esse trabalho é apresentado para os colegas e as professoras da disciplina de Estágio antes da realização da observação de contexto.

Na escola, terá que observar o contexto, o entorno da sala de aula, a sala de aula, auxiliar o professor em alguma atividade, participar de sessões reflexivas e, por fim, apresentar o relatório final. Esta última atividade não está descrita acima enquanto conteúdo da disciplina, mas como uma das formas de avaliação. Nesse sentido, quando o Programa tem um relatório como avaliação e não como conteúdo, reafirma um modelo de letramento autônomo (STREET, 2014) que entende a escrita com fins avaliativos e estéticos, sem reconhecer a prática social e letrada que acompanha este gênero

²³ O termo *Clipping* refere-se ao processo de selecionar notícias em jornais, revistas, sites e outros meios de comunicação, geralmente impressos, para resultar num apanhado de recortes sobre assuntos de interesse.

acadêmico. Observa-se, assim, relativa inconsistência na Ementa em relação aos conteúdos a serem trabalhados e o lugar que o relatório tem no Programa da disciplina.

Considerando essa Ementa, os objetivos e os conteúdos, as professoras da turma disponibilizaram aos alunos uma apostila com 30 páginas, escrita e organizada pelas docentes, na qual apresentaram: orientações sobre o processo de verificação da aprendizagem da disciplina de Estágio, atividades previstas durante o semestre, detalhamento de cada uma dessas atividades, cronograma das aulas e orientações sobre o preenchimento de um questionário com dados referentes ao contexto físico, estrutural e humano, tal como regulamento da disciplina, configurando-se como parte do processo burocrático dos estágios, do mesmo modo que consta no Quadro 9, retirado da apostila.

Quadro 09: Atividades previstas na apostila do Estágio I de Língua Portuguesa

ATIVIDADES PREVISTAS

As atividades que deverão ser desenvolvidas neste estágio são:

1. Definição do plano de trabalho, do cronograma e do acompanhamento das atividades de observação (30 h/a).

2. Elaboração de *clipping* (20h)

Trata-se de uma pesquisa de matérias jornalísticas (notícias, reportagens, entrevistas, artigos, editoriais em diversas mídias) sobre as diversidades do contexto escolar para confecção de arquivo e levantamento de questões possíveis de serem observadas em sua investigação no contexto. Algumas sugestões de temas são apresentadas pelas professoras. A pesquisa é sua e deve ter um caráter expositivo, argumentativo, problematizando a questão abordada.

3. Observação do contexto (8 h/a).

Por meio de visitas à escola, o estagiário observará as condições materiais de trabalho e dependências físicas, para investigação dos problemas e das necessidades do contexto escolar. O roteiro abaixo serve de guia para a realização dessa atividade de Estágio I.

4. Observação de aulas de Língua Portuguesa e literaturas correspondentes no Ensino Fundamental e Ensino Médio (16 h/a):

Língua Portuguesa: 16 h/a - 10 aulas no Ensino Fundamental e 6 no Ensino Médio.

5. Atividades de colaboração no ensino fundamental /ou médio (4h/a)

Língua Portuguesa: 2 h/a no Ensino Fundamental e 2 h/a no Ensino Médio.

Nessa etapa você deverá propor algumas atividades para ajudar o professor no desenvolvimento do seu trabalho ou, juntamente com o professor de sala, decidir que atividades você poderá desenvolver com a turma. Você pode propor exercícios de revisão, atividades lúdicas para assimilação de conteúdos, correção de exercícios, oferecer atendimento individual aos alunos no período de aula ou no contra turno etc. Isso pode ocorrer concomitante às aulas de observação.

É o momento para você interagir com o professor e os alunos da turma. Essa etapa é importante porque você conhecerá as dificuldades dos alunos e poderá colaborar para a sua aprendizagem bem

como colaborar com o professor, trocando ideias, por exemplo, em busca de alternativas para melhorar o desempenho dos alunos.

6. Sessões reflexivas em forma de seminário e relatório final (58h).

Fonte: Apostila de Estágio Supervisionado I – Língua Portuguesa²⁴

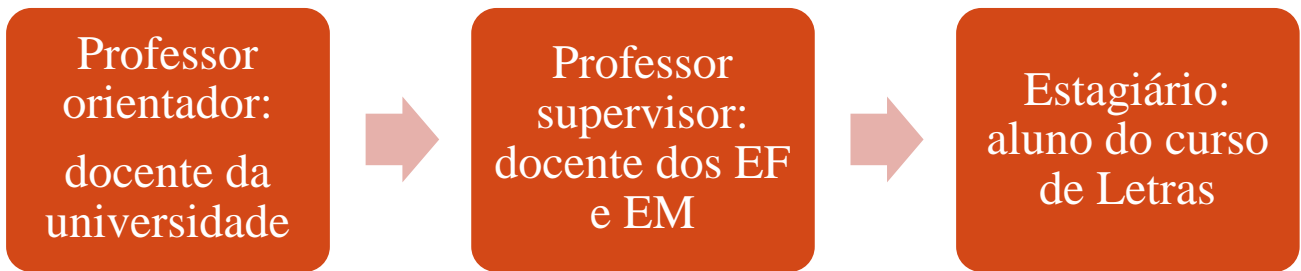
No item cinco (Quadro 9), pode-se verificar as orientações das professoras orientadoras em torno da colaboração do estagiário com os alunos e com o professor supervisor, com vistas ao seu envolvimento com a prática, por meio de troca de experiências e de vivência, colaborando com o processo de ser professor e de formação identitária. O trecho “poderá colaborar para a sua aprendizagem bem como colaborar com o professor, trocando ideias, por exemplo, em busca de alternativas para melhorar o desempenho dos alunos” reflete o posicionamento das professoras orientadoras em prol de uma formação mais colaborativa e com interação, reafirmando, em correlação ao discutido por Reichmann (2015, p. 22), um estágio entendido como prática letrada e de trabalho colaborativo, que envolve “práticas situadas colaborativas, propulsionando processos criativos, reflexivo-críticos e éticos”.

Ainda em relação às disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, podem ser consideradas, com base na análise feita a partir dos 14 relatórios de Estágio Supervisionado, como lugares de (re)descobertas e aprendizagem para o estagiário. Neste ambiente, vários papéis sociais são desempenhados e designados de acordo com a hierarquia estabelecida entre professor orientador, professor supervisor e estagiário. As três definições utilizadas nesta dissertação seguem o tripé, como consta nas orientações do Projeto Pedagógico do curso de Letras da UPNP²⁵ (doravante PPP) e em documentos oficiais, no qual o professor orientador é o responsável pela disciplina de Estágio; o professor supervisor responsável por receber o estagiário nas escolas e nas salas de aula e o estagiário é o aluno de Letras em formação, conforme Ideograma 2 abaixo. Além dessa tríade, há o responsável da unidade cedente, o diretor, que é encarregado pela autorização de entrada do estagiário e por assinar os documentos que compõem a parte burocrática dos estágios. Nas palavras de Reichmann (2015, p. 51), “burocracias à parte, o cerne do estágio é que, nesse momento, as vidas profissionais da tríade de professores envolvidos se entrelaçam”.

²⁴ A apostila disponibilizada pelas professoras orientadoras da disciplina não consta nos anexos desta dissertação devido ao grande número de páginas e por conter, no Quadro 9, as informações mais pertinentes ao entendimento do trabalho.

²⁵ O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UPNP não consta nos anexos por considerá-lo um documento que pode caracterizar a universidade e os interlocutores da pesquisa, comprometendo o anonimato da pesquisa.

Ideograma 2: Tríade que compõe os estágios



Fonte: A autora

De modo geral, os alunos realizaram o trabalho conforme as orientações das professoras descritas no Quadro 9, principalmente na parte estrutural do relatório, como será apresentado na seção seguinte deste trabalho.

3.2 Condições para a produção do relatório

Para a produção do relatório final, as professoras disponibilizaram um roteiro com orientações. O relatório deveria apresentar uma capa, seguida por uma introdução em que o aluno traria um pouco de sua trajetória acadêmica, bem como os objetivos do Estágio I, juntamente com os dados físicos e organizacionais da escola observada, com o cuidado ético de preservar a identidade dos alunos, professores e do estabelecimento. O Quadro 10 a seguir traz as orientações que foram entregues e discutidas com os estagiários para a elaboração do relatório reflexivo, após o Estágio de Observação e Colaboração.

Quadro 10: Orientações para a escrita do relatório

O RELATÓRIO FINAL
CAPA
INTRODUÇÃO Trazer um pouco de sua trajetória acadêmica. Apresentar os objetivos do Estágio I. Apresentar os dados da escola onde realizou seu estágio (omitir o nome, mas apresentar localização, perfil da escola, professores e alunos).
PARTE I- ESTÁGIO DO CONTEXTO ESCOLAR Realizar um relato reflexivo do contexto. Descreva, em linhas gerais, como se configura fisicamente a escola e suas dependências, e como as pessoas significam esse espaço no dia a dia. Analise criticamente a relação espaço, tempo e aprendizagem. Caso note problemas pense em possíveis e reais soluções.
PARTE II- ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS Realizar um relato reflexivo das aulas observadas. Olhando todas as aulas o que foi regular, se repetiu em relação ao trabalho em sala de aula? Faça uma afirmação sobre essa repetição, depois apresente dados coletados, comentando-os, analisando-os. Qual concepção de linguagem predomina? Por quê? Quais as concepções de leitura, de texto, de escrita? Ilustre. Nesse momento traga teorias para auxiliar suas reflexões, com referências. Em relação à metodologia dos professores? Algo significativo a comentar? Concentre-se no conteúdo e na metodologia.
PARTE III – ESTÁGIO DE COLABORAÇÃO Relato reflexivo. Relate no que consistiu sua colaboração e em que série e realize uma auto-análise dessa colaboração em termos de contribuição para sua formação docente. Além disso, analise também a sua contribuição em termos de práticas de linguagem naquele contexto.
CONCLUSÃO
REFERÊNCIAS Finalize discutindo os impactos das vivências de contexto, de observação e de colaboração para sua formação;
ANEXOS - Roteiro de observação - Vinhetas de observação - Ficha de frequência

Fonte: Apostila de Estágio Supervisionado I cedida pelas professoras orientadoras.

Após a Introdução, no desenvolvimento do relatório, deveria haver três partes, sendo elas: Parte I – Estágio de Observação do contexto escolar, Parte II – Estágio de Observação das aulas e Parte III – Estágio de Colaboração. A Parte I que orientava para a observação do contexto escolar, direcionava para um relato reflexivo do contexto e a descrição da estrutura física da escola e de suas dependências, baseando-se em algumas tabelas de preenchimento de dados disponibilizadas pelas professoras orientadoras. Foi solicitado, neste momento do relatório, que fosse realizada uma análise

crítica da relação espaço, tempo e aprendizagem com a apresentação de possíveis soluções, caso fosse encontrado algum problema.

Na segunda parte do relatório, denominada Parte II – Estágio de Observação das aulas, foi pedido para que fizessem um relato reflexivo das aulas observadas, com atenção para regularidades que pudessem ser apreendidas, a fim de atentarem para questões sobre concepções de linguagem predominantes e quais concepções eram trazidas pelas professoras relacionadas à leitura, ao texto e à escrita. Cada aluno deveria utilizar aporte teórico para auxiliar nas reflexões, com a apresentação de referências.

Na terceira seção do relatório – Estágio de Colaboração, foram solicitadas a produção de um relato reflexivo, constituinte da colaboração de cada estagiário e da série trabalhada, seguido de uma autoanálise dessa colaboração e a contribuição que esta tenha possibilitado ao tratar de formação docente. Para finalizar, os discentes deveriam apresentar uma conclusão seguida de referências e anexos (Roteiro de observação, vinhetas de observação e ficha de frequência). As partes constituintes do relatório de estágio serão apresentadas na seção seguinte com a finalidade de reconhecermos em cada parte vozes explícitas e implícitas.

3.3 Vozes Sociais

O conceito de vozes de Bakhtin surge da intertextualidade presente em todos os discursos, os quais dialogam com textos e vozes anteriores, reforçando a concepção do filósofo a respeito da palavra que já foi dita, o mito de Adão. Para Bubnova (2011, p. 276), “voz se identifica com a opinião, ponto de vista, postura ideológica”. Nesse sentido, as vozes sociais (BAKHTIN, 2006, REICHMANN, 2015) são constituintes do processo de escrita acadêmica, momento em que o universitário utiliza de vozes oriundas de relações anteriores e dialogam com outras vozes. A vivência de cada interlocutor e suas raízes histórico-culturais entrelaçam-se como um conjunto de saberes que revelam pertencimentos no texto e nas ideologias expressas nele.

Por esta perspectiva, na escrita, subjazem relações de poder provenientes das posições ideológicas do autor, investidas de questões culturais e históricas e com propósitos intencionais. No que se refere à trajetória de escrita dos relatórios produzidos na disciplina de Estágio I, os estagiários utilizam de vozes sociais explícitas e implícitas com as quais dialogam num processo de interlocução (BAKHTIN, VOLOCHINOV, 1976). Nesse sentido, respondem a uma voz superior, as professoras da disciplina, no desenvolvimento da escrita do relatório. As partes que constavam nas orientações dadas pelas professoras orientadoras serão apresentadas nas subdivisões abaixo relacionadas a vozes explícitas e implícitas, presentes nas partes estruturais requeridas para o gênero, conforme

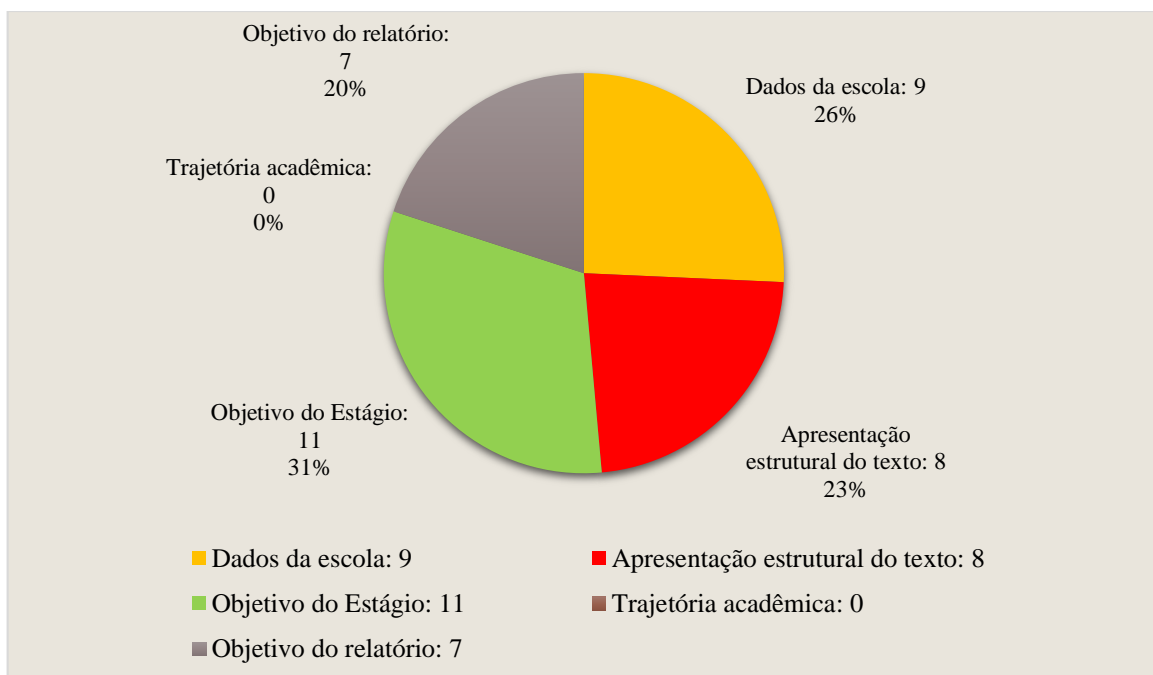
apresentada no Quadro 10, ou seja, na subseção 3.3.1 analiso a parte introdutória; na 3.3.2, a Parte I - Estágio do Contexto Escolar, na 3.3.3, Parte II Estágio de Observação das Aulas e na 3.3.4, Parte III - Estágio de Colaboração.

3.3.1 Parte Introdutória

Em termos de Introdução, o direcionamento dado pelas orientadoras foi para que cada estagiário apresentasse um pouco de sua trajetória acadêmica, bem como os objetivos da disciplina de Estágio I e os dados da escola em que realizou o estágio. Todos os relatórios apresentaram capa, com nome da instituição, nome do estagiário, nomes das professoras, local e data. Os títulos utilizados tiveram variações entre “Relatório do Estágio Curricular I” e “Relatório Final: Estágio Curricular Supervisionado I”. O quesito “Trajetória Acadêmica” não foi contemplado nas 14 introduções analisadas, como consta no Gráfico 1 abaixo. De uma perspectiva estrutural, a contracapa, mesmo não sendo pedida, foi apresentada em sete relatórios. Somente dois apresentaram paginação. As Introduções escritas pelos estagiários tiveram, em média, uma lauda.

No Gráfico 1, a seguir, pode-se visualizar, com relação às recorrências, a estrutura composicional de cada um dos 14 relatórios.

Gráfico 1: Organização Composicional da Introdução do relatório



Fonte: A autora

O quesito “Trajetória acadêmica”, não foi contemplado em nenhum dos relatórios. No que se refere aos objetivos da realização dos Estágios, 11 relatórios os apresentaram na parte introdutória, conforme Trecho 3 da apresentação dos objetivos do Estágio I, presente no relatório reflexivo de Laura e Cláudio (2017).

Trecho 3

As visitas ao colégio Atenas²⁶ para cumprir as horas destinadas à disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I visaram principalmente um olhar crítico a respeito da prática de ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e Médio. Não só a observação, mas também a interação com os professores, os quais diariamente estão em contato com as turmas, em um ambiente de aprendizado dos conteúdos e com os alunos que são o público-alvo das muitas horas de planejamento do conteúdo a ser ministrado, foi prevista. (LAURA, CLÁUDIO, 2017, s.p.)

Os objetivos da disciplina podem ser verificados no Trecho 3, de acordo com direcionamento das professoras orientadoras presentes nas orientações dadas conforme apresentadas no Quadro 10 acima: “Apresentar os objetivos do Estágio I. Apresentar os dados da escola onde realizou seu estágio (omitir o nome, mas apresentar localização, perfil da escola, professores e alunos) ”.

Segundo Laura e Cláudio, o Estágio de Língua Portuguesa ocorreu nos EF e EM, sendo dez horas no EF e seis horas no EM, com orientações em torno de um olhar crítico para a prática em sala de aula. Para Laura e Cláudio, a disciplina de Estágio visa “um olhar crítico a respeito da prática de ensino de Língua Portuguesa [...], não só a observação, mas a interação”, ou seja, entendem o estágio como um espaço para aprendizagem e troca de saberes, propiciador de pesquisas e reflexões.

Deste modo, pode-se verificar que os estagiários procuraram abordar, nos relatórios, as questões trazidas pelas professoras Marília e Rosana, e que foram descritas em sala de aula, por meio da análise da Ementa da disciplina e pelas orientações dadas na apostila desenvolvida pelas docentes.

Apresento, na subseção seguinte, uma análise dos relatórios reflexivos que se subdividem em: Estágio do Contexto escolar; Estágio de Observação e Estágio de Colaboração, utilizando trechos do gênero acadêmico para evidenciar as recorrências encontradas.

3.3.2 Parte I – Estágio do Contexto Escolar

A Parte I dos relatórios – Estágio do Contexto Escolar – orientava os estagiários, no processo de observação e escrita, de acordo com o Quadro 9 acima apresentado, a realizarem um relato

²⁶ Nome fictício dado ao colégio.

reflexivo do contexto, ou seja, além das descrições, em linhas gerais, da estrutura física das escolas e de suas dependências, uma análise do modo como o espaço físico era significativo para cada membro do contexto escolar. A orientação foi que os estagiários analisassem, criticamente, a relação espaço, tempo e aprendizagem.

Do ponto de vista da descrição do ambiente físico das escolas, dos 14 relatórios, nove expuseram fotos como evidências da organização dos ambientes escolares, sendo quatro relatórios com as fotos no corpo do texto e nove as utilizaram no Apêndice do trabalho. Os quatro autores que disponibilizaram as fotos no corpo do texto, como dados sobre o que descreveram ou a asserção que apresentaram, como mostram duas figuras abaixo, Figuras 2 e 3, possibilitaram uma articulação que favoreceu a leitura e colaborou para a análise e desenvolvimento dos relatórios, em conformidade com a avaliação da professora da disciplina, Marília, sobre o relatório de Daniel.

Trecho 6

Relatório muito bom! O relatório apresenta o que foi solicitado. Na primeira parte, do entorno da escola, realiza uma descrição e apresenta evidências (fotos), o que ficou ótimo. (Retirado da apostila de Daniel, 2017)

Professora Marília avalia o relatório de Daniel positivamente devido à articulação feita pelo estagiário entre o ambiente observado e as fotos que fundamentavam sua voz explícita de estagiário. Os outros três relatórios que apresentaram fotos no corpo do texto também tiveram uma avaliação muito positiva.

Figura 2: Uso de imagens para exemplificar o ambiente observado

Salas de aula

As salas de aula, tanto do E.M quanto do E.F, não são muito diferentes, ambas têm os televisores perfeccionados pela instituição, um quadro negro de giz, ventiladores, câmeras de segurança e uma pequena mesa do professor. As salas de aula se mostraram muito satisfatórias, graças as suas grandes janelas, o ambiente é bem iluminado e ventilado, além de ser consideravelmente espaçoso, garantindo que o aluno não se sinta "preso" durante o decorrer das aulas.



(sala de aula do Ensino Médio).

Uma notável diferença entre os blocos é que as salas de aula do E.F são muito mais decoradas, nas paredes encontramos alfabetos, dicas de pontuação e alguns trabalhos realizados em sala, podemos concluir que esta mudança no ambiente é exatamente para fins pedagógicos, em que o jovem se sentirá mais acomodado e mais motivado com o ambiente da sala de aula, garantindo um melhor desempenho durante o ano letivo.



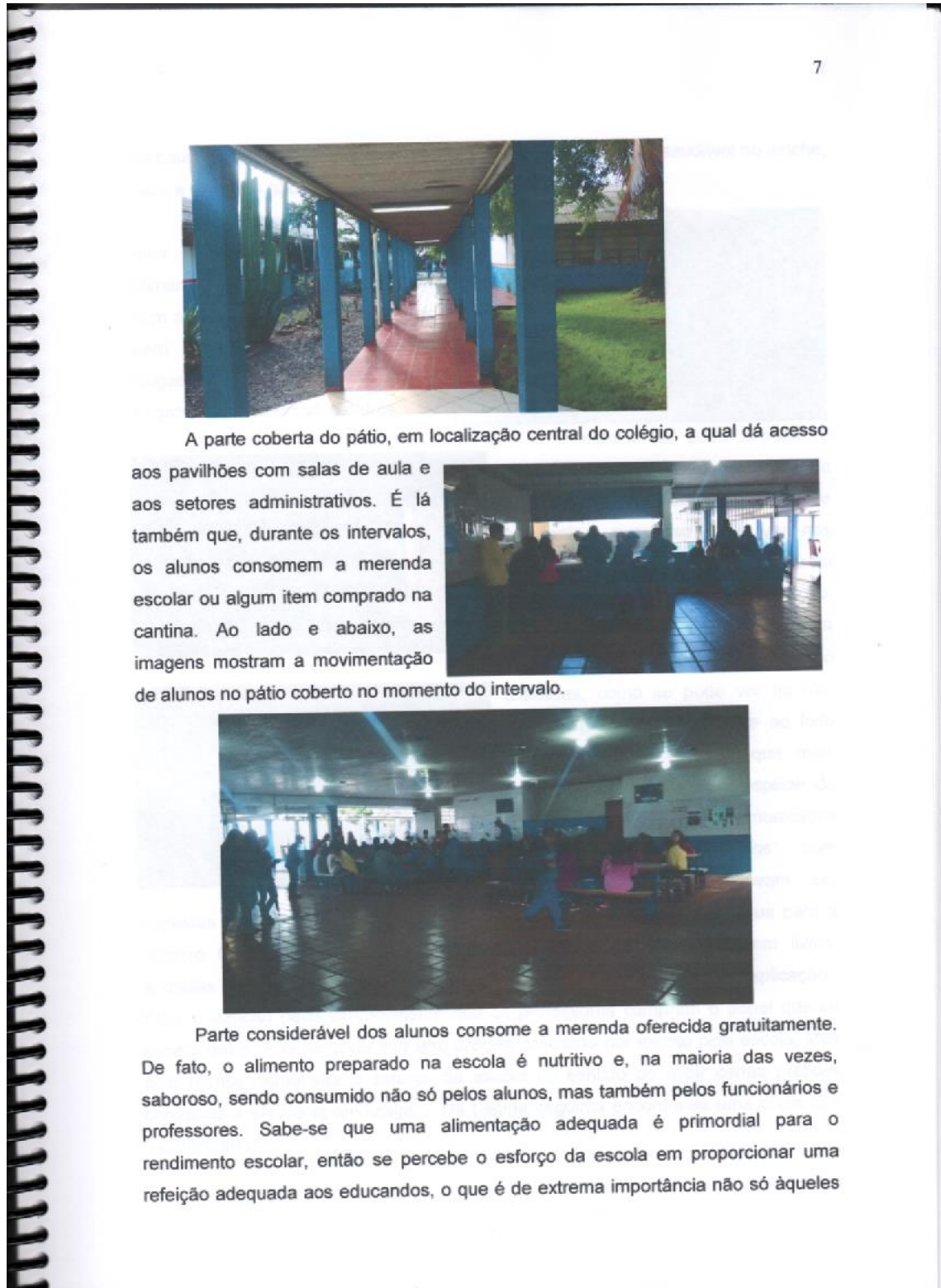
(sala de aula do E.F).

Fonte: Relatório reflexivo de autoria de LP e Lúcia (2017)

As duas imagens trazidas por LP e Lúcia orientam o leitor sobre o espaço das salas de aula e a disposição das carteiras, com foco nas janelas da primeira imagem e tecem uma comparação entre

a primeira sala, do EM, mais sóbria, e a sala representada pela segunda foto, do EF, com paredes decoradas por receberem estudantes mais novos, inclusive crianças.

Figura 3: Imagens utilizadas com descrição de ambientes



Fonte: Relatório de Estágio de autoria de Cíntia (2017)

As imagens trazidas por Cíntia, conforme Figura 3, contemplam o espaço interno e externo que os alunos podem desfrutar nos momentos de intervalo, inclusive com um pátio coberto e com a disponibilidade de merendas cedidas pela escola e outras que podem ser adquiridas na cantina. Nota-se, na primeira imagem, um corredor coberto que dá acesso ao pátio e às salas de aula, garantindo o trânsito dos alunos mesmo em dias de chuva.

Em contrapartida, os estagiários, autores dos cinco relatórios que apresentaram as fotos como apêndice, deixaram de comentar ou articular algumas afirmações que, se porventura fossem vinculadas às fotos, presentes no corpo do texto, seriam mais claras e objetivas para o leitor, como consta em uma das avaliações da professora Marília, especificamente no relatório de Fernanda, Pedro e Bianca (2017).

Trecho 7

Por que não apresentaram fotografias aqui para mostrar ao leitor como é o espaço do Atenas? Faltam evidências. Apresenta Introdução, na página de descrição de contexto e análise das aulas e Conclusão. Além disso, apresenta vinhetas narrativas e 2 Planos de aula. Faltou, entretanto, apresentarem teoria e uma análise do contexto das salas de aulas com a apresentação de evidências, como as fotos e trechos das vinhetas. (MARÍLIA, 2017)

Nas palavras da professora Marília, as fotos, relacionadas às análises das observações, poderiam colaborar para a apresentação e justificativa de evidências relatadas pelos estagiários.

Nas figuras 4 e 5, as fotos foram utilizadas como Apêndices, nos relatórios, sem articulação com a parte analítico-reflexivo-teórica do texto. Os estagiários não tiveram a possibilidade de reescreverem o relatório.

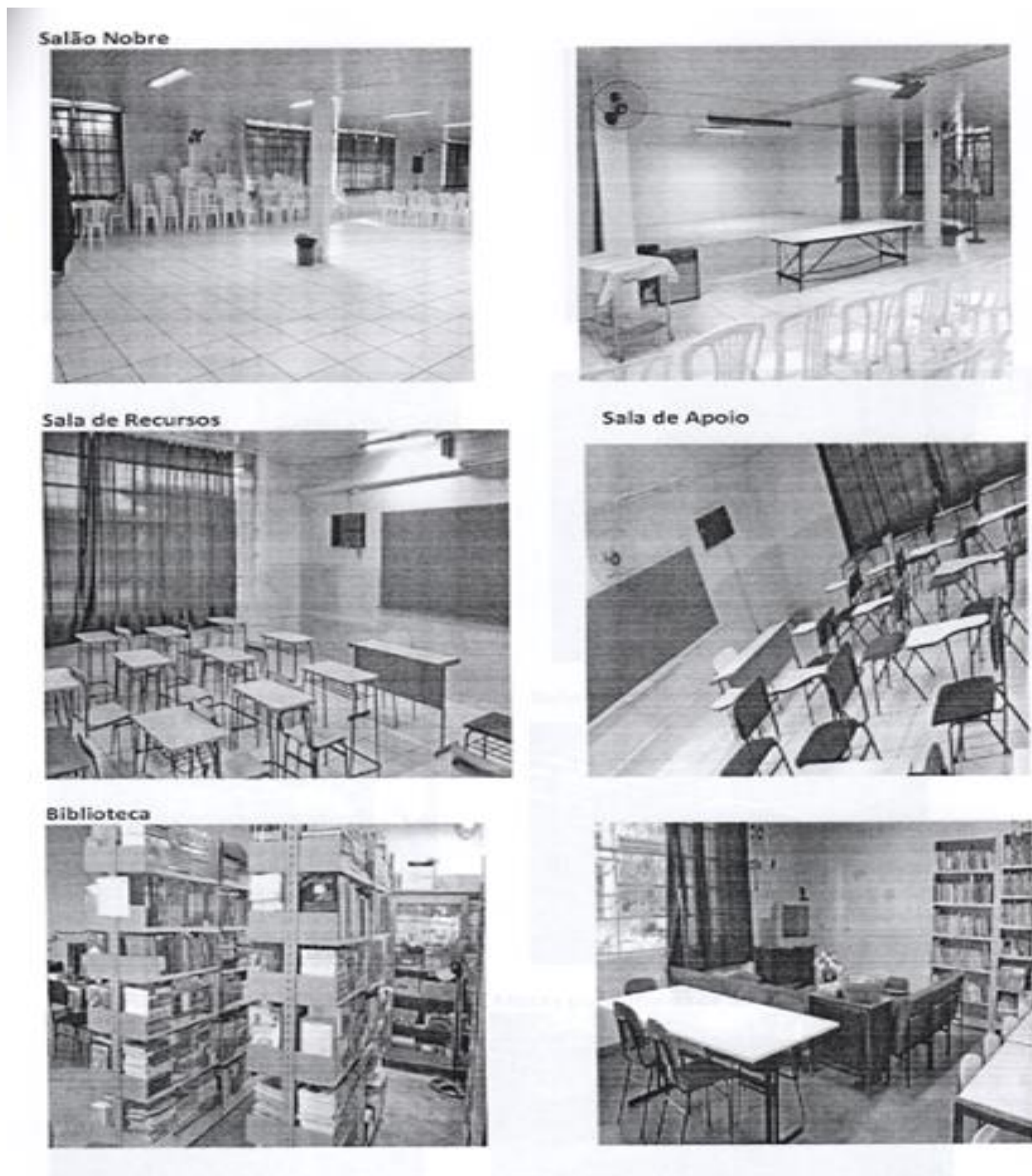
Figura 4: Exemplo de fotos como Apêndice de relatório



Fonte: Relatório de Estágio de autoria de Marcia (2017)

Marcia apresenta imagens coloridas, como Apêndice, em seu relatório, para descrever os ambientes observados, como a cantina e uma das salas de reunião. No entanto, ao utilizá-las como Apêndice, não articula o texto produzido com as imagens que confirmam o conteúdo trazido pela estagiária.

Figura 5: Fotos de relatório como apêndice



Fonte: Relatório de Estágio de autoria de Gláucia (2017)

Gláucia, apesar da organização dos espaços e de nomeá-los para facilitar a identificação por parte do leitor, dispõe as imagens no final do relatório, como Apêndice, deixando de apresentar as evidências, relatadas por ela, com o auxílio das imagens tão bem escolhidas e dispostas.

No que concerne à avaliação desses relatórios, como consta nos Trechos 6 e 7, os que apresentaram fotos no corpo do texto como evidências (Figuras 2 e 3) foram melhor avaliados pelas

professoras da disciplina, enquanto os que apresentaram como apêndices (Figuras 4 e 5), tiveram uma nota mais baixa e anotações das professoras em termos de não terem exemplificado com fotos as asserções em torno dos ambientes.

Entende-se que há uma dimensão escondida, “Estrutura” (STREET, 2014), como apresentada no Quadro 3 desta dissertação, no direcionamento da escrita dos relatórios por parte das professoras orientadoras, ao verificar que nem todos os estagiários tinham um entendimento em torno de se utilizar as fotos no corpo do texto como uma ferramenta que os auxiliaria na fundamentação das análises e na descrição dos ambientes.

Nesse sentido, o que a professora Marília entende, como letramento acadêmico, consiste na apresentação dos dados seguidos de evidências. Ou seja, Marília compreende o relatório não como um relato, mas como evidências que são analisadas com reflexão e criticidade.

Sobre as condições físicas das escolas, um relatório não apresentou considerações a respeito da estrutura observada, cinco descreveram o espaço escolar como favorável ao processo de ensino e aprendizagem e oito relataram problemas físicos de alcances variados, como poucos banheiros, rachaduras nas paredes, carteiras quebradas, laboratórios sem condições de uso, e que, na concepção dos estagiários, podem comprometer o trabalho do professor e a aprendizagem dos alunos. Os contextos observados foram salas de aula da rede pública dos EF e EM.

No Trecho 8 abaixo, LP e Lúcia relataram não terem observado problemas estruturais na escola em que realizaram o estágio. O colégio que observaram fica na cidade que aloca a UPNP, aqui denominado pelo pseudônimo Atenas.

Trecho 8

As salas de aula, tanto do E.M quanto do E.F., não são muito diferentes, ambas têm os televisores comprados pela instituição, um quadro negro de giz, ventiladores, câmeras de segurança e uma pequena mesa do professor. As salas de aula se mostraram muito satisfatórias, graças as suas grandes janelas, o ambiente é bem iluminado e ventilado, além de ser consideravelmente espaçoso, garantindo que o aluno não se sinta ‘preso’ durante as aulas. (LP, LÚCIA, 2017, s.p.)

LP e Lúcia destacam o que caracterizam como constituinte do espaço das salas de aula: um televisor em cada sala, reconhecendo-os como adquiridos pela instituição e não como resultantes de um programa do governo estadual, pelo menos no caso dos televisores laranja, um quadro-negro, ventiladores, câmeras de segurança, que não foram questionadas, portanto naturalizadas como parte da mobília de uma escola, e uma mesa do professor. Além disso, descrevem a iluminação, a ventilação e o tamanho das salas como garantias para “que o aluno não se sinta ‘preso’ durante as aulas”.

Cíntia (2017) descreve, em seu relatório, o espaço físico da escola em que realizou as observações e colaboração, propícios ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, conforme consta no Trecho 9. A escola “Albert”, observada por Cíntia, fica em uma cidade de interior em um raio de 100 km da UPNP, diferente de LP e Lúcia, que realizaram o estágio no colégio Atenas.

Trecho 9

Grande parte das salas de aula são amplas, assim como os corredores. A conservação em geral é boa, graças ao trabalho de conscientização de alunos e comunidade visando à preservação do prédio escolar. [...] Pode-se considerar tal ambiente como favorável para a relação de ensino-aprendizagem, uma vez que proporciona aos estudantes uma maior sensação de espaço e liberdade do que se estivessem em um recinto fechado, confinado. Contribui, assim, para motivar os alunos a comparecerem à escola e lá permanecerem pelo tempo das aulas. (CÍNTIA, 2017, p.05)

Na concepção da estagiária, sua voz implícita de futura professora entende que o processo de ensino e aprendizagem pode ocorrer de modo mais efetivo, social e participativo ao oportunizar espaços amplos, arejados e que passem uma sensação de acolhimento ao aluno, um ambiente agradável.

Por outro lado, Fernanda, Pedro e Bianca (2017), destacaram, conforme mostra o Trecho 10 a seguir, aspectos físicos precários, como aparência das salas e tamanho das carteiras, que podem ser influentes no processo de ensino e aprendizagem.

Trecho 10

O espaço do colégio observado pode ser considerado amplo e razoável. Nós observamos vários pontos que poderiam ser melhorados, focando nas salas de aula. As salas não parecem ter sido planejadas cuidadosamente e não seguem um padrão estrutural, a aparência das salas dá a impressão de que foram feitas `da maneira que deu`. [...] Outro ponto é que o tamanho das carteiras é inadequado para o tamanho dos alunos, alguns são altos desde o E.F. É visível que muitos sentam virados para o lado, quase fora da carteira, ou ficam o tempo todo andando pela sala, já que é extremamente desconfortável se sentarem em uma carteira pequena onde mal cabem as pernas de alguns alunos. Em síntese, vários pontos dentro da própria sala de aula interferem negativamente no processo de aprendizado do aluno, já que vários deles faz (sic) com que não permaneçam em seus lugares ou reduzem significativamente o tempo de atenção dos alunos. (FERNANDA, PEDRO, BIANCA, 2017, s.p.)

Para Pedro, Bianca e Fernanda, as salas de aulas não são planejadas, portanto não representam um ambiente agradável, e o tamanho das carteiras não são compatíveis com a estatura de alguns alunos, o que gera desconforto e dispersão, fato que obriga alguns alunos a se sentarem de lado. Este detalhe trazido pelos estagiários pode ser articulado com o fato de as carteiras de muitas escolas brasileiras serem distribuídas em filas, como pode ser verificado nas Figuras 2 e 5, acima, com alunos sentados uns à frente dos outros, em linhas horizontais. Desse modo, apreende-se que, por alguns alunos não caberem nas carteiras e terem que se sentar de lado, a visualização da sala de aula e, conseqüentemente, da professora e do quadro, é prejudicada, além de contribuir para que esse aluno seja visto como displicente ou distraído por sentar-se desta forma e não consoante aos moldes tradicionais e recorrentes das escolas.

Maria (2017), por sua vez, descreve, no Trecho 11, as condições da estrutura física do edifício do colégio “Liceu”, localizado na cidade que situa a UPNP.

Trecho 11

A estrutura do colégio, como um todo, está bastante gasta e danificada, pois já são 49 anos de atuação refletidos nos edifícios do colégio. Em todo o espaço escolar é possível notar grandes rachaduras, e marcas de reforma na tentativa de tapar outras rachaduras. [...] Todo esse problema estrutural do colégio reflete na forma como os alunos veem o ambiente escolar, muitos afirmaram que não gostam de estudar ali porque o colégio ‘está estragado’. Os alunos sabem que o colégio está assim devido ao descaso do governo, e isso é espelhado em suas atitudes, pois muitos acham que se ninguém cuida, também não é papel dele cuidar, piorando as condições do colégio. [...] esse descaso influencia na falta de vontade dos alunos irem para a escolar aprender, pois eles não são estimulados a irem para um local bonito estudar, o que eles têm é um colégio velho, que não motiva ninguém a estudar. (MARIA, 2017, s.p.)

De acordo com Maria, trata-se de uma escola antiga, “49 anos”, o que direciona ao relato de problemas estruturais, como rachaduras e sinais de abandono. Tais condições, segundo a estagiária, levam os alunos a desanimarem de estudar, por estarem em uma escola “abandonada”. Na concepção da estagiária, uma escola mais bonita e bem conservada pode ser favorável à permanência dos alunos e em consonância com o processo de ensino e aprendizagem. Trata-se da voz implícita da estagiária que ecoa no sentido de compreender a necessidade de uma relação harmoniosa entre ensino e aprendizagem e espaço físico como interdependentes. Essas vozes implícitas dialogam, de certa forma, com discursos da mídia e do ambiente escolar e acadêmico, em torno da educação e das condições das escolas públicas.

Nesse sentido, Fernanda, Pedro e Bianca (2017) e Maria (2017) relatam, nos Trechos 10 e 11, respectivamente, problemas de ordem estrutural devido à falta de repasses governamentais para a

educação, o que pôde ser verificado em outros relatórios, como no de Beatriz, que afirma que “A escola espera que o estado mande verba suficiente para reparar os danos, mas não há retorno da parte deles” (BEATRIZ, 2017).

A respeito das descrições contidas nas vinhetas narrativas, 14 relatórios as apresentaram com a descrição minuciosa das observações realizadas, incluindo os horários de permanência nas salas, os dias e as observações que fizeram durante o período de 16 horas/aula, sendo dez no EF e seis no EM, conforme Trecho 12 apresentado nos anexos do relatório de Maria (2017).

Trecho 12

Data: 23/05/2017

Escola: colégio Estadual XXXXXX

Quantidade de aula: 1

Horário: 11:05 às 11:55

A professora entra na sala do 3º ano B onde há 26 alunos distribuídos em 6 fileiras. A sala é pequena e as fileiras possuem apenas 4 carteiras e pouco espaço entre uma e outra. Os alunos estavam conversando em grupinhos quando a professora chegou e permaneceram assim até que a chamada fosse feita. A aula tem início com a correção da refacção da prova. Ela pede que os alunos levem o caderno para ela visar, o que leva aproximadamente 15 minutos, enquanto isso, os demais alunos conversam. Na sequência, ela pede que os alunos peguem uma cópia com alguns poemas, pois estão estudando sentido conotativo e denotativo, interpretação de poemas e figuras de linguagem. Ela solicita que alguns dos alunos faça a leitura em voz alta e prontamente uma das meninas se candidata a ler. O poema selecionado para a leitura é “Soneto de Fidelidade”, de Vinícius de Moraes. A aluna inicia a leitura, mas o grupo sentado à direita da sala ainda conversa entre si. A professora pede silêncio, os alunos atendem momentaneamente o pedido, mas voltam a conversar quando a colega acaba a leitura. Mesmo com a conversa paralela, a professora inicia a discussão sobre o conteúdo temático do poema levantando questões como: “o que é ser fiel?” e “só existe fidelidade no amor?”. As alunas que estão sentadas nas primeiras carteiras participam ativamente da aula respondendo os questionamentos feitos. Uma das alunas sentada no fundo da sala recolhe suas coisas e vai sentar-se mais perto da professora, pois a conversa dos outros alunos atrapalha para ouvir as explicações. Após falar sobre o tema, discutindo as diferentes interpretações que os versos poderiam ter, e como determinadas palavras eram entendidas no poema, a professora pede aos alunos que digam quais as características de um soneto e pede para que os alunos anotem o que ela irá ditar, nisso, os alunos que conversavam fazem silêncio e pegam seus cadernos para anotar. A professora, então, dita “soneto é um poema de forma fixa, composto por dois quartetos e dois tercetos, decassílabo, e com rimas interpoladas, emparelhadas e cruzadas”. Para finalizar o conteúdo, ela comenta as figuras de linguagem do poema, antítese, metáfora e paradoxo enquanto os alunos guardam o material para ir embora. O sinal de encerramento das aulas soa e os alunos saem da sala.

(Trecho do relatório de Maria, 2017)

Maria tece observações em torno da disciplina dos alunos, antes e após a chegada da professora na sala de aula, além de descrever sobre a estrutura física do ambiente e a quantidade de discentes. Em seguida, a estagiária relata a respeito da temática trabalhada, um soneto, e a maneira como a professora supervisora conduz a explanação do conteúdo. Percebe-se que Maria descreve sobre a conversa paralela e o modo como a falta de interação, entre o assunto que será trabalhado e os alunos, pode dividir a sala de aula entre os do fundo (conversas) e os da frente (que querem ouvir). Nas últimas quatro linhas do Trecho 4 acima, Maria expõe a maneira como foi trabalhado o soneto na sala de aula, ou seja, como pretexto para o ensino de figuras de linguagem.

Em relação ao contexto escolar observado, foi apresentado por meio de relatos sobre a estrutura física das escolas, com detalhes sobre as bibliotecas, quantidade de livros, sobre as condições de banheiros e quadras esportivas, assim como a disposição física das salas de aula, janelas e se eram um ambiente acolhedor ao aluno, descritas com frequência como salas quentes e apertadas, conforme Trecho 13 do relatório de Gláucia (2017) abaixo.

Trecho 13

A escola possui um total de quatro banheiros para atender a todos no lugar. Três destes banheiros são destinados aos alunos do colégio, banheiro feminino, banheiro masculino e banheiro adaptado. Os banheiros não são grandes], porém possuem certos materiais para higiene pessoal, como papel higiênico e sabonete. O banheiro adaptado conta com uma porta bem larga, rampa para o acesso e também corrimão. O quarto banheiro é destinado exclusivamente aos professores do colégio, localizando-se ao lado da sala dos professores. O comentário que se pode fazer em relação aos banheiros do colégio XXXXXX é que são poucos tendo em vista o número de alunos que a escola atende, os alunos da parte de baixo do colégio têm que subir até o pátio de cima para utilizá-los, a fazer com que estes percam um grande tempo tendo que se deslocar de um lugar para o outro. Uma solução seria ampliar a quantidade dos banheiros na escola, colocando alguns para a parte de baixo do colégio, assim os alunos que estudam dessa parte não precisariam subir até o pátio de cima e perder certo tempo da aula, porém o diretor afirma que já tentaram fazer essa construção, não é possível, eles não conseguem a liberação necessária para iniciar as construções, não houve mais comentários a respeito.

(Trecho do relatório de Gláucia, 2017)

Gláucia descreve as condições estruturais dos banheiros do colégio e reflete sobre possibilidades de aumento dos números dessas dependências na escola, tendo em vista que, segundo a estagiária, os que são oferecidos atualmente não atendem à quantidade de alunos. De acordo com Gláucia, a falta de verbas estaduais impede as obras de ampliação, confirmando as mesmas condições observadas por outros colegas nos estágios.

A respeito das recorrências, questões em torno da acessibilidade para pessoas com necessidade especiais, como elevadores e rampas de acesso, fizeram parte das reflexões de autores dos relatórios. Dos 14 relatórios, dez deles apontaram que os colégios observados apresentam condições favoráveis ao acesso de portadores de necessidades especiais. O relatório de Eduardo (2017) apresentou as leis que regem o acesso de portadores de necessidades especiais nas escolas, como pode ser visto no Trecho 14.

Trecho 14

Tratando da questão da acessibilidade, não podemos deixar de mencionar o adequado comprometimento do colégio com o acesso de pessoas especiais: as escadas possuem rampas como alternativa, o estacionamento possui vagas destinadas a esse público, as guias são rebaixadas, além de um elevador exclusivo, respeitando, assim, as leis nº 10.098 de dezembro de 2000 (Lei da Acessibilidade) e nº 13.146 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência / Estatuto da Pessoa com Deficiência). (EDUARDO, 2017, s.p.)

Eduardo (2017), além de citar as leis, apresenta fotos e descrições que justificam seu posicionamento e a importância a respeito da acessibilidade, como mostra a Figura 6 a seguir.

Figura 6: Acessibilidade



Fonte: Relatório de Estágio de autoria de Eduardo (2017, s.p.)

A reflexão apresentada por Eduardo aborda questões sobre o processo de inclusão nas escolas, universidades e órgãos públicos, como forma de estabelecer igualdade de ir e vir para todas as pessoas.

Outro ponto de preocupação dos estagiários foi com as condições das bibliotecas e do repertório literário disponível, conforme pode ser analisado no Trecho 15, bem como dos laboratórios, pois nem todas as escolas observadas dispunham de Laboratórios de Ciências adequados ao uso dos alunos.

Trecho 15

Na biblioteca do referido colégio há grossas coleções da maioria das matérias, livros didáticos, literatura, áudio-aulas, compilações, inclusive itens novíssimos e disponíveis para consulta. O livro didático é confiado ao aluno de maneira que ele devolva ao colégio após o uso. Quando se entra na biblioteca, os primeiros itens vistosos e coloridos na prateleira são os *best-sellers*, ficções em sua maioria. Os livros didáticos estão no corredor aos fundos. (EDUARDO, 2017, s.p.)

Eduardo (2017) descreve a biblioteca do colégio Atenas e o que pode ser encontrado nela. Chama a atenção aos *Best-Sellers* que são disponibilizados na entrada, compondo uma imagem convidativa, ao aluno, para a leitura. Os livros de literatura brasileira não são colocados de forma evidente como os *Best-sellers*. A preocupação de Eduardo, ao dizer que os *Best-sellers* estavam mais à mostra, indica uma voz implícita do estagiário que remete a vozes sociais que entendem que a literatura de massa, "anárquica", segundo documentos oficiais, chama mais a atenção do que a literatura brasileira.

Em relação ao Laboratório de Ciências, o Trecho 16 aponta para as condições observadas por Vinícius e Carla (2017), no Colégio Sócrates.

Trecho 16

Ao entrarmos no Laboratório de Ciências, pudemos perceber que não é utilizado. O ambiente está em situações precárias, os materiais são insuficientes, os produtos para experimentos estão vencidos e a aparelhagem é antiga (VINÍCIUS, CARLA, 2017, s.p.)

Pode-se verificar, de acordo com o Trecho 16, que o Laboratório de Ciências não se encontra adequado ao uso pelos alunos, devido à situação precária e à falta de materiais, conforme apresentado

por Vinícius e Carla. Este fato articula-se com os relatos em torno do abandono das escolas públicas por parte do governo estadual.

Outro fato recorrente, presente em 12 relatórios, foi a falta de banheiros, de acordo com o Trecho 13, considerando a quantidade de estudantes, geralmente em torno de 1.000, média de alunos matriculados nas escolas descritas nos relatórios de estágio.

Todos observaram aparelhos de televisão, na maioria cedidas pelo governo estadual, conhecidas como TV *Pen drive*. Esse recurso, nas palavras de Eduardo (2017, s.p.), “permite ao professor que utilize as mais variadas mídias e linguagens durante a aula, não se limitando ao quadro-negro, podendo expandir seus meios de lecionar”. Para eles, as TV com entrada para *pen drives* podem colaborar para uma aula mais interativa. Nesse sentido, a voz implícita de Eduardo entende que as novas tecnologias devem fazer parte da formação escolar.

Em síntese, esta seção procurou abordar os modos como os estagiários refletiram em torno do Estágio de Observação do Contexto Escolar considerando aspectos teóricos e práticos no relato desta etapa, nos relatórios reflexivos. Houve uma preocupação, entre os estagiários, em apresentar fotos dos ambientes e relacioná-las, sempre que possível, com a realidade vivenciada por eles e, de acordo, com discursos que ouvem, pelas mídias, referentes à educação brasileira e às condições das escolas paranaenses.

Na seção a seguir, apresento as recorrências encontradas na parte II dos relatórios de estágio.

3.3.3 Parte II - Estágio de Observação das Aulas

Na parte II do relatório de estágio, os estagiários precisavam realizar um relato reflexivo das aulas observadas (Quadro 9), com olhares para o que estava acontecendo nas salas de aula, quais eram as concepções de leitura, de texto e de linguagem predominantes, assim como foi a seção destinada para que cada estagiário trouxesse aporte teórico que embasasse as reflexões oriundas do Estágio de Observação das Aulas.

Dos 14 relatórios, 11 seguiram a divisão textual de acordo com as orientações, apresentando a Parte II, com as reflexões sobre as salas de aulas. Três relatórios apresentaram outra subdivisão, passando diretamente da Introdução para o relato das aulas observadas em vinhetas narrativas que compunham Apêndices do texto.

Para dar conta da análise dos referenciais teóricos utilizados pelos interlocutores desta pesquisa, estagiários-autores dos relatórios de estágio, apresento esse reconhecimento em subseções para analisar recorrências relativas às vozes explícitas e implícitas (BAKHTIN, 2006; REICHMANN, 2015), representadas pela academia, curso de Letras, documentos oficiais e escola;

usos de *apud*; enquadramento nas regras da ABNT e concepções de linguagem, leitura e escrita, que permitem asserções direcionadas a estruturas textuais e discursivas, em consonância com Hamel (2013), encontradas nos relatórios, e a articulação que desempenham na formação inicial de cada estagiário. Cada um desses itens será analisado em uma subseção a seguir.

3.3.3.1 Vozes Explícitas

Para Reichmann (2015, p. 127), o gênero relatório de estágio “pode ser entendido como parte integrante da interação entre o professor estagiário e professor orientador, como um gênero que prolonga as discussões travadas na disciplina”. Deste modo, o estagiário traz a voz do outro como aporte à sua discussão, representado nos relatórios analisados por professores da academia, pelo professor da disciplina e por artigos e textos discutidos em anos anteriores à disciplina de Estágio. As vozes explícitas, conforme utilizadas por Reichmann (2015), ancorada nas perspectivas de Bronckart (2009) e Bakhtin (2006), referem-se à utilização relatada do discurso direto e indireto, com a inserção de marcas tipográficas, e as vozes implícitas são representadas pelo uso de organizadores argumentativos, tal como serão analisadas no capítulo IV desta dissertação.

Relativo às vozes explícitas, os estagiários utilizam os padrões relacionados às concepções de linguagem, leitura e escrita, durante a realização do estágio e na escrita do relatório, como representativo de um modelo cultural local que os direciona a verificar tais concepções. Nesse sentido, respondem às professoras orientadoras com base na perspectiva teórica das concepções de linguagem, leitura e escrita. Um total de dez relatórios apresentaram embasamento teórico, geralmente aportes que consideravam as concepções de linguagem, para as análises realizadas, em termos de vozes explícitas, como Mauro (2005;2010), Perfeito (2010), Travaglia (2009), por exemplo, e quatro relatórios que não utilizaram aporte teórico para a escrita do gênero acadêmico.

No que se refere à recorrência, os dez relatórios que apresentaram os pressupostos teóricos na fundamentação da discussão reflexiva, conduziram as análises baseadas nas três concepções de linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação (PERFEITO, 2005; TRAVAGLIA, 2009; MAURO²⁷, 2005, 2010). Os estagiários procuraram abordar as diferenças entre as três e a maneira como puderam verificar, na prática, a inserção de cada uma delas, havendo, muitas vezes, certa incoerência em discernir uma concepção da outra, como se tentassem encaixar uma teoria estudada com a prática observada. Contudo, a concepção mais adequada para o processo de ensino e aprendizagem, segundo os autores dos

²⁷ Utilizo o pseudônimo Mauro por questões éticas para evitar o reconhecimento da universidade.

relatórios, seria a linguagem como forma de interação. Este fato os levou à observação de aulas mais tradicionais, nas palavras deles, e com abordagens cognitivas e de língua para fins avaliativos, ou seja, de letramento autônomo (STREET, 2014).

No Trecho 17, de autoria de Beatriz (2017), a análise das concepções de linguagem ocorre através de posicionamento avaliativo da estagiária a respeito da conduta do professor supervisor, em sala de aula.

Trecho 17

Foi possível observar nas aulas que, na prática, **não era realizado o que estava no PPP. Percebe-se que o professor é muito apegado a livros didáticos**, as aulas são bem tradicionais. [...] Foi trabalhado em sala exercícios de gramática [...]. É possível constatar que nos gêneros não eram explorados os recursos linguísticos, o qual deveria e resultaria uma interação entre leitura, análise linguística e produção textual. Para então obter a formação de leitores na sala de aula, é importante que a escola estabeleça atividades ligadas à sociedade. (BEATRIZ, 2017, s.p., destaque meu)

Beatriz (2017) reflete em torno do conteúdo visto no PPP, do Colégio Santos, localizado a aproximadamente 44 km da cidade em que a UPNP se localiza, durante o Estágio de Observação, relatando a desarticulação entre o documento e a prática docente. Para a estagiária, os livros didáticos são utilizados em grande parte das aulas com foco no ensino de gramática, o que acaba por ir na contramão da concepção de linguagem interacionista que é abordada por documentos nacionais e estaduais, como os Parâmetros Curriculares nacionais de 1997 (doravante PCN) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, de 2008 (doravante DCE). Para a estagiária, o ensino ocorre ainda como pretexto para o ensino de gramática, reconhecendo muita dependência nos livros didáticos, que não estariam contextualizados com a vivência de cada aluno. Nesse sentido, a autora finaliza com a reflexão sobre os objetivos da escola para a sociedade, representada pelo aluno, que muitas vezes não consegue relacionar o conteúdo aprendido nos bancos escolares com a sua vida.

No entanto, na escola em que LP e Lúcia realizaram o estágio, reconheceram situações diferentes às encontradas por Beatriz, conforme pode-se verificar no Trecho 18 abaixo.

Trecho 18

Olhando de forma abrangente, as aulas não foram ruins, algumas se destacaram por apresentarem uma metodologia diferente das que estamos acostumados a assistir e observar. As professoras procuram seguir os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e as Diretrizes Curriculares de Educação Básica no estado do Paraná (2008). Nesses documentos estão presentes as concepções de linguagem. (LP, LÚCIA, 2017, s.p.)

De acordo com LP e Lúcia (2017), as aulas observadas seguiam as orientações dadas pelos documentos que orientam o EF e EM no Brasil, portanto consistiram, segundo os autores, de aulas que não eram “ruins”, por seguirem metodologias diferentes das que já haviam visto ou ouvido falar. Para os estagiários, o fato de as professoras utilizarem as concepções de linguagem, com base nos documentos supracitados, pôde colaborar para aulas menos tradicionais. Deste modo, para os autores, a prática observada da professora supervisora mostrou-se coerente com as definições estabelecidas pelos documentos oficiais que regem o ensino no Brasil e no Paraná. Por esta perspectiva, a mesma coerência foi relatada por Marcelo e Paula, no Trecho 19, ao afirmarem que o professor da sala se colocava no papel de mediador, havendo interação e interlocução entre aluno e professor.

Trecho 19

A justificação para essa perspectiva de leitura é a própria **concepção de linguagem utilizada pelos professores durante as aulas**. Ambos se colocavam no papel **de mediador para conduzir o aluno à aprendizagem**, em todo momento procuravam instruir seus alunos a desenvolverem respostas completas. (MARCELO, PAULA, 2017, s.p., destaque meu)

Marcelo e Paula (2017), apesar de terem realizado o estágio em outra escola, Colégio Braz, localizado em um bairro da cidade local, na região central, tiveram percepções análogas às de LP e Lúcia. Para os autores, havia uma preocupação com a aprendizagem, e os professores, observados nas turmas de EF e EM, se colocavam no papel de mediadores, dialogando com a imagem de professor como agente de letramento (KLEIMAN, 2005) ou professor-autor-formador, como estabelecido por Garcez e Schlater (2017).

Situação análoga à de Beatriz (2017), analisada no Trecho 17, acima, foi observado pelos estagiários Laura e Cláudio (2017).

Trecho 20

Logo após passar regras no quadro, houve uma prática bastante tradicional a qual as diferentes séries reagem de forma semelhante: **conversa e pouco interesse em cumprir as atividades, umas em nível maior do que as outras.** Os exercícios apresentados nessas aulas, após as teorias – bastante simplificadas, por sinal – parecem seguir a concepção de **linguagem como instrumento de comunicação**, na medida em que o exigido era a localização de informações na pouca teoria para serem aplicadas nos exercícios, poucos nesse caso também, mas aplicadas de forma que não ultrapassavam o nível da palavra escrita e talvez não se concretizem no pensamento dos estudantes. (LAURA, CLÁUDIO, 2017, s.p., destaque meu)

Laura e Cláudio afirmam um ensino nos moldes tradicionais que seguem um modelo autônomo de língua (STREET, 2014), com fins de ensino de gramática e de avaliação, concebendo-se, nas palavras dos estagiários, como um ensino pautado na concepção de linguagem como instrumento de comunicação, como um nivelamento de ensino baseado na aplicação de teorias e resolução posterior de exercícios, sem muitos aprofundamentos reflexivos e situados. Para os autores, o processo de ensino com base em modelos tradicionais pode colaborar para a falta de interesse em aprender, por parte dos alunos. Essa questão será tratada mais à frente como resposta a um interlocutor superior.

Laura e LP, por serem interlocutores focais desta dissertação, analisam as aulas observadas em torno do trabalho (ou não) com a linguagem interacionista, que proporciona a interação entre professor e aluno. Estas análises direcionam à formação identitária dos dois interlocutores que irão dialogar, nas entrevistas semiestruturadas que apresentarei no próximo capítulo, com o modo como se veem como futuros professores, valendo-se de exemplos que poderão constituirlos a serem diferentes, a serem professores com um olhar mais sensível à educação.

Por fim, os padrões de observação em torno das concepções de linguagem podem reafirmar uma perspectiva trabalhada em relação ao ensino de Língua Portuguesa pautada em concepções de ensino, linguagem e aprendizagem de língua bakhtiniana, não ocorrendo uma junção de outros modelos e teorias como concepção de língua como prática social, por exemplo, ou línguas em contexto plurilíngue.

3.3.3.2 Vozes Sociais Explícitas da Academia, de Documentos Oficiais e da Escola

O gênero relatório pode e é um lugar em que, conforme as condições de produção dadas pelas professoras orientadoras, o aluno mostra outras vozes com as quais dialoga, inclusive dos professores formadores a quem os relatórios são endereçados. Por esta perspectiva, as vozes podem

ser formas de (re)agir que o estagiário utiliza para afirmações que lhe são familiares. Para Bakhtin (2006, p. 115), “O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” Nesse sentido, o termo vozes sociais é a condição da qual cada locutor se vale no processo de diálogo que envolve um interlocutor real, ou um “representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2006, p. 114). Para Sipriano e Gonçalves (2017, p. 65), “as vozes sociais, em confronto no horizonte dialógico, se constituem a partir da relação com vozes anteriores e, por sua vez, dirigem-se a outras vozes, ou seja, suscitam uma resposta”. Desse modo, recorrência de vozes sociais explícitas foram encontradas nos 14 relatórios de estágio, como a voz da academia, de documentos oficiais e escola, ou seja, vozes que o discente utiliza para basear suas observações e reflexões e, até mesmo, (re)afirmar posicionamentos e ideologias.

Nesse sentido, as professoras da disciplina foram as interlocutoras com as quais os estagiários procuraram dialogar no percurso de escrita, fato observado em dez relatórios que apresentaram-se de acordo com o roteiro trabalhado na disciplina, disponível na apostila cedida pelas professoras e representada no Quadro 9, com vinhetas narrativas; descrição dos ambientes; fotos; quantidade de materiais disponíveis; condições físicas da escola; sala de aula e outros espaços, além de apresentá-lo em consonância com normas da ABNT previamente estabelecidas.

No quadro a seguir, pode-se observar uma esquematização das vozes sociais explícitas encontradas nos relatórios, com as quais os interlocutores dialogaram no processo de escrita, por meio da utilização de referências e citações diretas e indiretas. Na primeira coluna, é apresentada a esfera social da qual as vozes fazem parte, na segunda, os autores citados, na terceira, a forma de citação e, na quarta, alguns exemplos.

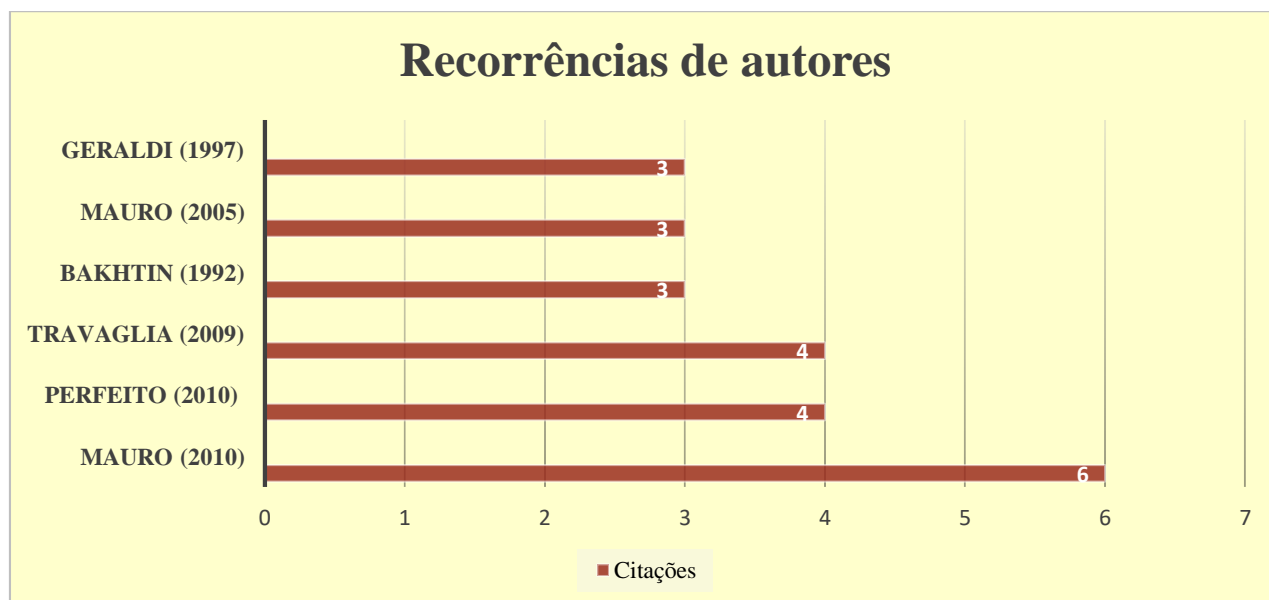
Quadro 11: Vozes sociais

Vozes Sociais	Autores	Marcas de inserção de vozes	Exemplos
Academia	<p>Hila (2011), Rios (2011), Rampton (apud Lucena, 2015), Geraldi (1984, 1993, 1997), Travaglia (2009), Cardoso (1999), Castilho (1998), Bakhtin (1992, apud Perfeito, 2010), Sercundes (1997, apud Mauri 2010), Moita Lopes (2006, apud Lucena, 2015), Bakhtin (1992), Baktin (1992 apud Morais 2011), Schneuwly (2004 apud Morais 2011), Zanini (1999), *Mauro (2005, 2010), Ritter (s.d.), Leffa apud Mauro (2005), Novais (2004), Poker (2007), Ribeiro e Petroni (2013), Duran (2009), Mauro e Ohuschi (2007), Perfeito (2010), Jackiw, 2009), Luft (2007), Moser (2004), Almeida Filho (1993), Lucena (2015), Silva (1986), Kato (1995), Saussure (1916), Smyth (1984); Schneuwly (2004 <i>apud</i> MORAIS);</p> <p>*O nome Mauro, utilizado nas referências é um pseudônimo para não identificar o autor, por questões éticas, pois este será apresentado nas análises como um modelo teórico.</p>	Nomes próprios de pesquisadores usados em citações direta ou indiretas.	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo Bakhtin (2006); • A autora Zanini (1999) afirma que nessa concepção “[...]”; • De acordo com Mauro (2010) [...]; • Nas definições de Travaglia (2010); • Hilla (2011) afirma que [...]. <p>*A cor vermelha é utilizada para dar destaque às marcas utilizadas na inserção de vozes explícitas.</p>
Documentos oficiais	<p>PCN (BRASIL, 1998); Lei 10.098 dez 2000; Lei 13.146 de julho 2015; Lei 14.855; Diretrizes educação básica do Paraná (2008), DCE (PARANÁ, 2006).</p>	Marcas de citação e termos introdutórios.	<ul style="list-style-type: none"> • Nas aulas em que houve debates, os PCN (BRASIL, 1998); • [...] dificuldades em estarem alinhados às exigências das DCE.
Escola	Referências ao ambiente escolar físico e ao corpo de trabalho	Referenciações por meio de palavras que se referiam às escolas e ambientes escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente escolar; • Particularidades da escola; • Contexto escolar; • Alunos; • Professores; • Coordenadores.

Fonte: A autora

Conforme apresentado no Quadro 11, recorrências foram verificadas nas citações de autores como Mauro (2005, 2010), Travaglia (2009), Perfeito (2010) e Bakhtin (1992), representadas pelo Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2: Recorrências de citações



Fonte: A autora

Dos 14 relatórios, nove deles, como pode ser verificado no Gráfico 2, apresentaram como aporte teórico Mauro (2005, 2010), o autor mais citado. Tal recorrência pode ter ocorrido por algumas razões: ter sido seu professor de LA, no ano anterior, portanto, terem tido a oportunidade de estudar suas teorias e ter se tornado um modelo profissional durante a disciplina.

Ao serem questionados a respeito das práticas de sala de aula, de acordo com a pergunta estabelecida para a entrevista semiestruturada: *E as práticas de sala de aula para sua formação, como você as avaliaria?* LP responde:

Trecho 21

134 **LP:** Sim. Você pensa que é um problema particular, mas é geral. Nós temos dificuldades e
 135 temos que trabalhar nessa dificuldade. Já tem também as orientações das professoras. Muita
 136 gente está sendo orientada agora... Eu tive aula com o professor Mauro e aí ele falou que a
 137 gente tem que aprender a lidar COM TODO TIPO DE ALUNO... Um aluno que tem
 138 deficiência auditiva, visual, tem síndrome de *down*... a gente tem de estar preparado. E era
 139 uma coisa que eu nunca tinha pensado... De repente eu terei um aluno assim ... e como eu vou
 140 fazer? PORQUE EU NÃO POSSO IGNORAR ESSE ALUNO. Uma frase que eles falaram

(Trecho de entrevista de LP, 2017)

Trecho 22

282 acho que ... o que eu lembro agora, em relação aos professores ... e foi uma coisa que a
 283 gente viu com o professor Mauro, em LA. Foram só seis meses, mas foi uma MATÉRIA
 284 MARAVILHOSA e, ... assim, ... ele sempre falava ... “você precisam” ... - - e algum
 285 outro professor já falou isso na minha vida, mas eu não me lembro... - - “Vocês precisam
 286 de um par superior. Se eu chego aqui e dou para vocês um relatório e vocês não sabem
 287 fazer o relatório, vai sair coisa boa? Não vai... então vocês sempre precisam de um par
 288 superior”. Então eu sempre gostei muito dessa ideia ... Eu tenho que ter um GUIA, até
 289 conseguir fazer sozinha, CERTO? Então eu sinto que falta muito isso. Não só em

(Trecho de entrevista de LAURA, 2017)

Nas palavras de LP e Laura, o referido professor representa uma voz social da academia que faz parte da formação deles, exercendo influência positiva e um aporte teórico familiar com o qual tiveram contato. Nas linhas 136 e 137 da entrevista com LP, no Trecho 22, verifica-se a inserção de uma voz superior competente que acompanha o estagiário, mesmo não sendo mais seu professor. LP relata sobre a preocupação em torno da necessidade de se ensinar para todos os alunos, rompendo com a ideia de escola homogênea e com alunos iguais. Nesse sentido, utiliza-se da voz teórica do professor Mauro para justificar um aprendizado que, até então, não havia se dado conta.

Já Laura, nas linhas 283 a 285, presentes no trecho 22, destaca que Mauro dialoga com seus alunos graduandos como um incentivador de modos de inserção, ou de letramento acadêmico. Nos Trechos 23 a 27, retirados dos relatórios reflexivos, podem ser verificadas citações de Mauro, utilizadas pelos estagiários no referencial teórico das análises, no momento teórico-analítico das observações. Um detalhe importante é que as referências que aparecem com maior recorrência, conforme representadas no Gráfico 2, não foram sugestões de leitura das professoras da disciplina de Estágio I.

Trecho 23

Segundo Mauro (2010), o comando oferecido ao aluno precisa apresentar condições de produção, para que ele consiga realizar a sua escrita. (ANA, 2017)

Trecho 24

[...] a prática de exercícios serviu mais como pretexto para dar tempo de corrigir os cadernos, denunciando a produção escrita como consequência, conforme descrita por Mauro (2010). (LP, LÚCIA, 2017)

Trecho 25

O leitor busca resposta para a pergunta apresentada como objetivo de leitura [...] e constrói inferências que vão lhe oferecendo outras possibilidades de produção de sentido (MAURO, 2010). (EDUARDO, 2017)

Trecho 26

[...] O segundo é levar o aluno a perceber a temática gradativamente e explicitá-la apenas no final (MAURO, 2010). (LAURA, CLÁUDIO, 2017)

Trecho 27

Isso faz com que o conceito de leitura utilizada nessa aula seja o de leitura com a perspectiva no texto (MAURO, 2005). (MARIA, 2017)

Essas referências, presentes nos trechos acima e que aparecem, também, nos trechos das entrevistas de LP e Laura, evidenciam a utilização que o estagiário fez, na trajetória de escrita do relatório, de uma voz social próxima e representativa de um lugar teórico em que os alunos foram posicionados ou se posicionaram em uma disciplina de formação que cursaram. Trata-se de uma voz presente no processo de formação do estagiário em que a referência é uma memória que ecoa na trajetória da escrita e representativa de modelos que cada um traz desde o início do curso, como vozes implícitas e explícitas. Para Bronckart (1999, *apud* REICHMANN, 2015, p. 71), “[...] as vozes sociais procedem de personagens, grupos ou instituições sociais, não intervindo como agentes no percurso temático, mas mencionadas como instâncias externas de avaliação”. Ou seja, ao se utilizarem de um modelo próximo, esses alunos respondem a um interlocutor superior (BAKHTIN, 1990; MENEGASSI, PETERMANN, 2017), onipresente – o professor da casa e o papel social que este representa – podendo ser entendida, também, como uma memória educativa (REICHMANN, 2015) presente no (in)consciente de cada aluno. As outras citações que aparecem nos relatórios, como Bakhtin (1992), Geraldi (1997), Travaglia (2009) e Perfeito (2010), por exemplo, são utilizadas como aporte teórico para as concepções de linguagem observadas nas salas de aula de estágio: Linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como interação.

As vozes sociais teóricas explícitas utilizadas para reconhecer a teoria estudada na prática, puderam ser verificadas em momentos em que os estagiários faziam referências aos professores supervisores de cada turma, ao ambiente escolar e aos alunos, mostrando o conjunto formado por todos esses pares. Eles empregam estes autores para afirmarem a utilização ou não, de cada uma das três concepções, durante atividades observadas nas salas de aula. Para os estagiários, a concepção de

linguagem como interação seria a mais adequada a ser utilizada pelos professores supervisores, porque estão em diálogo com Mauro, como pode ser verificado nos Trechos 28 e 29 a seguir.

Trecho 28

Nas aulas observadas, de forma geral, percebe-se que os professores têm conhecimento e intenção de aplicar uma boa aula segundo a concepção interacionista. Há alguns fatores, no entanto, que dificultam essa aplicação. Um desses fatores é o uso excessivo de livros didáticos, os quais normalmente não possuem uma boa sequência didática de acordo com o interacionismo. Percebe-se que, apesar de haver o trabalho com os gêneros textuais, esse é realizado de forma incompleta, não dando conta adequadamente da leitura e compreensão dos textos, da estrutura e condições de produção dos gêneros e da escrita como trabalho. (CÍNTIA, 2017, p. 18)

Trecho 29

De acordo com Silva *et al.* (1986), a forma como vemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de Língua Portuguesa, por isso, há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo. (LP, LÚCIA, s.p.)

Os estagiários Cíntia (2017) e LP e Lúcia (2017) apresentam reflexões em torno das concepções de linguagem, apontando para um modelo cultural trabalhado no curso de Letras da UPNP. Para Cíntia, há uma intenção e conhecimento dos professores supervisores em orientar o ensino nos termos da concepção de linguagem interacionista, apesar de haver lacunas, de acordo com a estagiária. Já LP e Lúcia, consideram a necessidade de reflexão em torno da coerência entre concepção de linguagem e concepção de mundo, fazendo-se necessário um diálogo entre as duas condições.

A incorporação dessas vozes sociais explícitas leva à orientação e ao crescimento, enquanto futuros professores, no desenvolvimento do trabalho coletivo e da incorporação de outras pessoas no processo contínuo de formação da identidade docente. Dessa maneira, o acadêmico desenvolve a noção de que a escrita acadêmica e a prática situada dos estágios podem ter situações colaborativas e que contribuem para processos reflexivos entre a tríade composta pelos professores que fazem o estágio acontecer. Esse coro de vozes (ZAVALA, 2010; REICHMANN, 2015) é enriquecedor e necessário para o entendimento profissional e social de cada pessoa. No caso específico do professor Mauro, este pode representar uma voz teórica e onipresente no processo de formação destes estagiários, de acordo com os dados das entrevistas semiestruturadas realizadas com dois dos três

interlocutores, LP e Laura, representadas nos trechos 21 e 22, e durante a conversa circunstanciada realizada no dia 14 de agosto de 2018.

Esta discussão será retomada no próximo capítulo desta dissertação ao se tratar das vozes implícitas no processo de formação identitária do estagiário de Letras.

3.3.3.3 Usos de *Apud*

Outro padrão observado em seis relatórios foi a ocorrência de *apud*, muitas vezes de fontes de fácil acesso para o estagiário, como pode ser analisado em dois trechos de relatório reflexivo de Aline (2017) e Ana (2017).

Trecho 30

Para Bakhtin (1992, *apud* PERFEITO, 2010, p. 23), os modos de fazer de cada indivíduo realizam-se por meio de possibilidades oferecidas pela língua e podem concretizar-se apenas pelos gêneros discursivos, os quais são enunciados relativamente estáveis [...]. (ALINE, 2017, destaque meu)

Trecho 31

Segundo Bakhtin (1992 *apud* MORAIS, 2011) a linguagem passa por toda a vida social. Os gêneros do discurso ressaltam que todas atividades humanas estão relacionadas à utilização da língua, portanto temos diversidades nesse uso e variedades de gêneros. (ANA, 2017, destaque meu)

Aline e Ana utilizam *apuds* ao citarem Bakhtin, para falarem sobre linguagem e gêneros discursivos. No total, dos 14 relatórios, seis utilizaram *apuds* nas referências. Os usos foram recorrentes, conforme analisado nos Trechos 30 e 31, para tratar da utilização de teorias do filósofo Mikhail Bakhtin. Por ser um autor muito trabalhado nas disciplinas da graduação e pós-graduação locais, há inúmeros exemplares de suas obras na biblioteca central, bem como uma vasta produção disponibilizada *on-line*.

Nesse sentido, verifica-se, na utilização de *apud*, um modelo cultural (HAMEL, 2013), utilizado especificamente no curso de Letras da UPNP, que segue uma corrente teórica de linha bakhtiniana. Este modelo cultural insere o acadêmico em modos de agir e entender a leitura e escrita, fazendo parte do letramento acadêmico local, ou seja, um conhecimento situado apreendido na esfera acadêmica.

Dois relatórios trouxeram Bakhtin sem utilizá-lo por meio de *apud*. Os textos de LP e Lúcia (2017), com citação direta de Bakhtin (2006), para discutir aspectos teóricos sobre a concepção de linguagem como expressão do pensamento, e de Beatriz (2017), referenciando Bakhtin (1992) sobre os tons valorativos expressos no espaço/tempo.

Esta seção procurou abordar modelos culturais locais que fazem referência a teorias que são utilizadas no âmbito do curso de Letras da UPNP. Na sequência, trago uma análise a respeito do enquadramento do relatório de estágio nas normas da ABNT.

3.3.3.4 Enquadramento nas regras da ABNT

A apresentação do texto de acordo com as normas brasileiras (ABNT) para escrita acadêmica também é uma dimensão que não é compartilhada por todos na escrita do relatório. Alguns textos não apresentaram formatação e outros não apresentaram critérios de espaço e paginação, consoantes aos requeridos pela norma. 13 trabalhos apresentaram alguma desarticulação com as normas da ABNT, como na adequação de referências segundo os padrões estabelecidos pela associação, ou no uso incorreto de negrito para destaque dos títulos, por exemplo. O Quadro 12 a seguir, representa os autores dos relatórios e os padrões de recorrências contemplados no percurso da escrita ou não, como é o caso do texto Marcia (2017); Fernanda, Pedro e Bianca (2017); Maria (2017) e Vinícius e Carla (2017), que não seguiram as normas da ABNT estabelecidas para a escrita do gênero acadêmico Relatório Reflexivo.

Quadro 12: Adequação às regras da ABNT

AUTOR	PARAGRAFAÇÃO	PADRÕES DE CITAÇÃO	PADRÕES DE REFERÊNCIAS CONFORME APARECEM NO CORPO DO TEXTO	NÚMERO DE PÁGINAS
ANA/ RICARDO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
MARCIA				
BEATRIZ	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
LAURA/ CLÁUDIO	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
FERNANDA/ PEDRO/ BIANCA				
LP/ LÚCIA	<input checked="" type="checkbox"/>			
MARCELO/ PAULA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
MARIA				
ANTÔNIO	<input checked="" type="checkbox"/>			
VINÍCIUS/ CARLA				
GLÁUCIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
CÍNTIA	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
DANIEL	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>		
EDUARDO	<input checked="" type="checkbox"/>			

Fonte: A autora

De acordo com o Quadro 12, um relatório seguiu os parâmetros para escrita de gênero acadêmico Relatório Reflexivo consoante às normas da ABNT. Desvios, como uso de espaço simples e letra menor em citações com mais de três linhas, foram recorrentes, assim como a falta de paginação e o uso de citações e autores no corpo do texto, mas que não aparecem nas referências bibliográficas, assim como a situação inversa, sinalizando uma dimensão escondida (STREET, 2010).

Nas palavras de Lívia, egressa do curso de Letras, as regras não são trabalhadas por todos os professores, de modo que alguns deles partem de um pressuposto de que todos os acadêmicos já aprenderam ou se apropriaram das normas. Desse modo, o professor orientador solicita o enquadramento dos trabalhos de acordo com a ABNT, mas nem todos os acadêmicos se sentem aptos

a esta normatização. Se considerarmos que o EM geralmente não capacita o estudante para essa formatação de trabalhos, quando chega à universidade não está preparado para usar tais normas, muitas vezes nunca ouviu falar delas. Por esta perspectiva, pode-se relacionar a desarticulação nos usos das regras com uma dimensão escondida no curso de Letras local, ao entender que muitos alunos da graduação não possuem clareza em torno dos usos de regras para a escrita científica, reafirmando uma prática do mistério (LILIIS, 2003). Muitos utilizam a internet como fonte de consulta para essa formatação. Os dados sugerem um trabalho mais específico para o uso das normas da ABNT na escrita acadêmica. Vale ressaltar que a disciplina Prática Investigativa trabalha questões referentes às normas da ABNT.

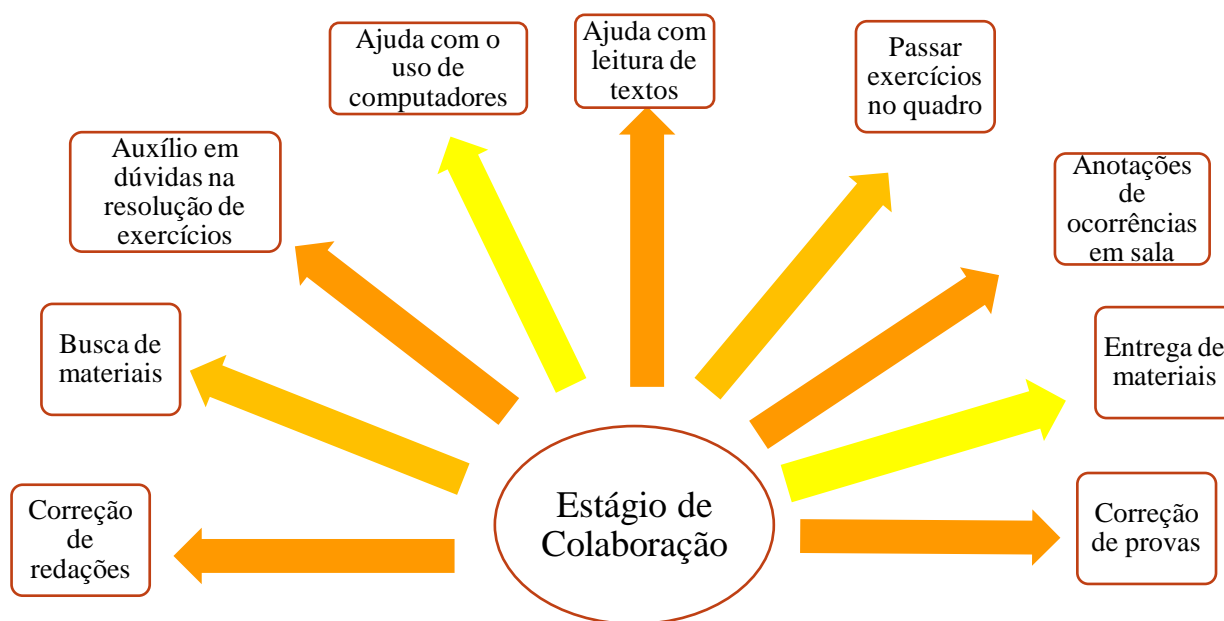
Apresento, na seção a seguir, as orientações e recorrências verificadas na Parte III do relatório – Estágio de Colaboração.

3.3.4 Estágio de Colaboração

A Parte III – Estágio de Colaboração – foi destinada à reflexão analítica de cada estagiário a respeito da colaboração que exerceram. O momento da colaboração é trabalhado de maneira diversificada e em paralelo à necessidade de cada professor supervisor. Nesta última parte reflexiva do relatório, o estagiário deveria basear suas análises em um relato sobre sua colaboração, seguido de uma autoanálise dessa etapa como constituinte de sua formação docente.

Dos 14 relatórios analisados, somente dois não trouxeram a parte designada ao Estágio de Colaboração no texto. Em termos de objetivos dados aos estagiários, pelos professores supervisores, na realização desta parte do estágio, foram desenvolvidas as colaborações nas seguintes situações:

Ideograma 3: Atividades de Colaboração



Fonte: A autora

Houve uma certa recorrência, durante o Estágio de Colaboração, devido ao período ter coincidido com as avaliações nas escolas, o que proporcionou maior contato com provas e notas, e menor recorrência de práticas pedagógicas que trabalhassem conteúdos componentes no currículo de Língua Portuguesa. Esse fato reflete diretamente no Estágio de Colaboração, em que houve recorrências nos relatórios, referente à ajuda prestada aos professores supervisores, na correção, entrega e auxílio em questões de provas.

Quatro relatórios apresentaram um olhar avaliativo para o Estágio de Colaboração, considerando que foi o primeiro contato direto com a profissão, pois auxiliaram os professores das turmas e exerceram sua profissão docente, mesmo que em modos diferentes de participação. No trecho 32, do relatório de Gláucia (2017), pode-se verificar a voz implícita da estagiária ao lançar um olhar reflexivo direcionado a esta última etapa do estágio.

Trecho 32

Em suma, gostei das colaborações, percebi que são muitos os alunos que não gostam de Língua Portuguesa, devido ao fato de ter que copiar e ler bastante, mas aprendi que, às vezes, dá para aplicar algumas atividades diferentes que possam agradá-los mais. (GLÁUCIA, 2017, s.p.).

Na percepção de Gláucia, as aulas de Língua Portuguesa acabam seguindo, na observação específica, um modelo tradicional de ensino que envolve cópias e leituras, situações que poderiam ser diferentes, segundo a autora, se atividades diversificadas fossem utilizadas nas aulas como meio de fazerem sentido e significado na aprendizagem de alunos do EF e EM.

O Estágio de Colaboração proporcionou um primeiro contato mais profissional do professor em formação com a sala de aula, ambiente de seu trabalho. Em alguns relatórios pude verificar, nas reflexões direcionadas à Parte III, de colaboração, que o estagiário se orienta por padrões do que acredita ser uma boa aula, a partir de conhecimentos e padrões aprendidos durante a vivência escolar talvez, muitos deles, construídos sob uma visão tradicional de ensino. A reflexão que apresentaram não se constitui em termos de compreensão do aqui e agora de alunos e professores, tentando entender o que ocorreu pela perspectiva dos participantes (visão êmica).

A respeito da visão tradicional de ensino relatada por alguns estagiários, ainda há uma certa divergência entre os acadêmicos quando se referem ao conceito de sala de aula. Nos trechos abaixo, 33 ao 36, é perceptível uma voz social que entende o ensino baseado em uma sala de aula ideal, composta por alunos quietos e que copiam todo o conteúdo do quadro, com carteiras enfileiradas e organizadas, reafirmando a ideia de que “sala de aula boa é sala com alunos quietos”.

Trecho 33

Alguns alunos **conversavam muito durante** a aula e **acabavam não copiando** o conteúdo. (DANIEL, 2017, s.p., destaque meu)

Trecho 34

Eles só queriam desenhar, conversar, tudo menos aquilo proposto pela professora. (ANA, 2017, s.p., destaque meu)

Trecho 35

Ao pensar na relação celular/escola, **vemos que é inconcebível que o celular seja benéfico em espaço escolar.** Afinal, para consulta temos livros e dicionários. Para ver as horas, temos relógios de parede em todas as salas. O restante das funções não tem ligações com os estudos, tornando o celular um objeto que não agrega no andamento das aulas. (EDUARDO, 2017, s.p., destaque meu)

Trecho 36

As carteiras estavam desorganizadas, alguns alunos sentavam em duplas. ” (MARCIA, 2017, s.p., destaque meu)

Daniel e Ana (Trechos 33 e 34) destacam a conversa como prejudicial à cópia do conteúdo, como evidência de pouco interesse na temática trabalhada pela professora supervisora, em um sentido que remete a uma sala de aula silenciosa e sem a participação do aluno como algo positivo. Já Eduardo, Trecho 35, traz a questão da proibição do uso do celular necessária, de fato, indo, de certa forma, contrário ao perfil dos alunos contemporâneos que compõem as salas de aula de hoje, alunos interativos e com novos modos de aprender. Para Márcia, Trecho 36, a desorganização das carteiras é um ponto negativo, que acaba refletindo no problema citado por Fernanda, Pedro e Bianca, no Trecho 10, a respeito dos alunos se sentarem de lado por não caberem nas carteiras, algo que poderia ser resolvido com a disposição das carteiras em círculos. Tal situação favoreceria o contato entre alunos e professores, além de contribuir para uma maior interação na sala de aula.

A respeito dos modelos culturais de produção dos relatórios, é possível afirmar que os alunos tentaram apresentar um texto de acordo com o modelo ou roteiro apresentado pelas professoras da disciplina, como pode ser observado nos Quadros 8 e 9 retirados da apostila de autoria das docentes. Referente à macroestrutura textual, com exceção de quatro relatórios que não apresentaram discussão teórica, todos apresentaram Introdução, discussão de teoria, análise do contexto da escola, do contexto de sala de aula e da participação, bem como considerações finais. No que se refere aos aspectos discursivos, houve uma tentativa de trazer vozes sociais de autores vistos em outras disciplinas do curso, como as de Linguística I e II e Linguística Aplicada, por meio da citação de autores, especialmente Mauro, que é também professor de uma dessas disciplinas, uso de *apud*, apresentação de fotografias como dados centrais ou como apêndice.

Apresentei, neste capítulo, uma análise de modelos textuais e discursivos a partir da análise dos relatórios de Estágio Curricular Supervisionado I e das entrevistas semiestruturadas gravadas e transcritas realizadas com três interlocutores. Pôde-se encontrar modelos textuais, nos relatórios de estágio, que seguem estruturas linguísticas e discursivas (HAMEL, 2013), baseadas nas orientações apresentadas pelas professoras orientadoras na apostila que foi disponibilizada por elas no início da disciplina. No entanto, apesar da Ementa da disciplina de Estágio I apresentar o relatório como avaliação e não como conteúdo, os estagiários apresentam reflexões nesse relatório que evidenciam o cruzamento de vozes sociais que mostram por um lado modelos culturais do curso e, por outro, a agência de cada um deles na constituição de sua identidade docente. Em termos de letramento acadêmico, embora o Programa conceba o relatório em uma perspectiva de modelo autônomo, as vozes sociais evidenciadas constituem um modelo de letramento ideológico. Desse modo, quando alguns estagiários não seguem normas acadêmicas, eles podem ter se orientado por exemplo por modelos culturais de escrita escolares.

Apresento, no próximo capítulo, uma análise das vozes implícitas e da formação identitária dos estagiários do curso de Letras da UPNP desenvolvidas nos momentos em que iniciam os estágios nas escolas da rede pública de ensino.

CAPÍTULO IV

TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

No capítulo anterior, analisei modelos textuais e discursivos dos relatórios de Estágio I. As análises apontaram para tais modelos os quais serão discutidos neste capítulo, em termos de vozes implícitas, de modelo(s) cultural(is) desse curso e implicações para formação docente. Deste modo, esta parte objetiva promover uma discussão sobre o reconhecimento da formação identitária do estagiário de Letras desenvolvida nos Estágios I e II e responder ao segundo objetivo específico desta dissertação: reconhecer identidades de futuro professor construídas nos estágios. Para alcançar este objetivo, subdivido-o em seções, sendo: 4.1 Vozes Implícitas na constituição identitária de professor; 4.2 Relações entre professor supervisor e estagiário e 4.3 Trajetórias de formação da identidade docente. O desenvolvimento do letramento acadêmico, conforme foi analisado no capítulo III, é influenciador da identidade docente. De acordo com Rodrigues *et al.* (2016, p. 334), “os letramentos acadêmicos como práticas epistemológicas permitem trabalhar o protagonismo do estudante, percebendo que o novo público de ingressantes no Ensino Superior só tem a enriquecer a dimensão social da universidade”. Por essa perspectiva, os letramentos acadêmicos são analisados como constituintes da identidade do professor em formação.

Os dados analisados são derivados de entrevistas semiestruturadas realizadas com Laura, Lívia e LP, diário de campo desenvolvido durante sessões reflexivas entre estagiários e professores orientadores nas disciplinas de Estágio I (Língua Portuguesa) e Estágio II (Língua Inglesa) e análise dos relatórios de Estágio I. Nesse sentido, procurei reconhecer/compreender os interlocutores em suas trajetórias de formação identitária docente, com foco em suas percepções e vivências, em uma análise mais discursiva, e não em uma busca de recorrências nas três entrevistas, conforme a análise realizada dos relatórios.

4.1 Vozes Implícitas na constituição identitária de professor

Como foi discutido no capítulo III desta dissertação, os modelos culturais acadêmicos podem ser representados por vozes sociais (BAKHTIN, 2006; REICHMANN, 2015), explícitas e implícitas, vozes estas apresentadas algumas vezes por meio de um coro (ZAVALA, 2010), por universitários no processo de letramento acadêmico, em diálogo com o local teórico de onde falam, com conhecimento de mundo, letramentos e ideologias. Deste modo, serão abordados, nesta seção, os

modelos culturais e as vozes implícitas que apareceram em diversos momentos na escrita dos 14 relatórios e nas três entrevistas semiestruturadas.

A noção de identidade profissional pode ser entendida, segundo Reichmann (2015, p. 155), “como uma orquestração do coro de vozes de outros (interiorizadas) e de si (internas) que ecoam em textos empíricos escritos por professores em formação na esfera do estágio”. Esse coro de vozes, assim como discutido no capítulo III desta dissertação, pode ser verificado e analisado nos relatórios de estágio por representarem um gênero acadêmico.

Nas palavras de Ifa (2014, p. 102), é durante os estágios que “os alunos têm a possibilidade de fazer um intercâmbio de experiências vividas e de discutir textos teóricos [...]”, ou seja, é nesse entrelugar que o discente verifica a aplicação (ou não) de teorias estudadas e a concretização destas teorias no ambiente real.

Quanto às vozes explícitas e implícitas, estas podem ser representativas do processo de formação identitária de cada estagiário nos momentos em que se posicionam como (futuros) professores durante a escrita dos relatórios e em entrevistas semiestruturadas. Tratam-se, na grande maioria, de inserções que cada estagiário faz, consciente ou inconscientemente, durante o percurso de escrita deste gênero discursivo que pode ser visto como a finalização de um caminho de descobertas, realizações, frustrações e de mudanças para muitos (SILVA, 2012). O relatório escrito é o momento de analisar e vivenciar cada passo que deram durante a disciplina e, o mais importante, ao meu ver, o momento de conhecerem o “chão” da sala de aula e da escola propriamente ditos. É o momento de reconhecer a escola, o professor, os alunos, ou seja, todo um percurso que é descrito nos relatórios de estágio.

O entrelaçamento dessas vozes sociais explícitas e implícitas, juntamente com as vozes retomadas ou com as quais dialogam, podem direcionar para concordâncias ou discordâncias que regem o ambiente de ensino e aprendizagem entre escola e universidade. Nestes âmbitos, cada estagiário poderá articular ou ver a teoria sendo aplicada na prática escolar no sentido de responder às exigências e aos desafios cada vez mais complexos que se colocam às escolas e aos professores (CELANI, 2008). É nessa perspectiva que serão analisadas as vozes implícitas desses atores sociais, (professores) estagiários, durante o percurso de escrita. Estas vozes aparecem, muitas vezes, timidamente, levando-se em conta a posição peculiar do estagiário nesses momentos de transição entre diversos contextos educacionais (KLEIMAN, 2012; REICHMANN, 2015).

As vozes implícitas dos estagiários podem ser reconhecidas por meio de organizadores argumentativos/concessivos e pelo uso de substantivos e adjetivos que inserem tons valorativos na descrição do que observaram, conforme pode ser analisado no Trecho 37, de autoria de Daniel (2017), em relatório reflexivo, do estágio realizado no Colégio Atenas.

Trecho 37

Tanto a estrutura do ensino médio quanto a do ensino fundamental, constam com seu próprio sistema de banheiros, uma sala de materiais diversos e seus diretores, sendo o último uma ideia muito prática, **pois** com diretores diferentes para cada fase estudantil há uma maior **sensibilidade** e atenção para as necessidades específicas aos quais eles irão enfrentar. (DANIEL, 2017, s.p., destaque meu)

Verifica-se que o uso da conjunção explicativa *pois* introduz a análise/apreciação do estagiário, o momento de expressar sua opinião e reflexão, finalizando com o uso dos substantivos *sensibilidade e atenção*, como representativos da perspectiva reflexiva adotada por ele na observação. Daniel reflete a partir da ideia de que diretores diferentes podem favorecer os alunos, por poderem se dedicar a faixas etárias específicas.

Já os estagiários Ana e Ricardo, Trecho 38, relatam a indisciplina verificada em sala de aula e a posição do professor supervisor mediante a situação.

Trecho 38

Percebemos que os professores gastam a maior parte do tempo das aulas chamando a atenção dos alunos e tentando se fazer ouvidos por eles. **Também** falta de controle da sala, uma das professoras permitia a saída da sala de aula para ir ao banheiro, **o tempo todo**. **Talvez** a falta de controle acontece devido ao cansaço que o professor sente e ao trabalho **solitário** que realiza. (ANA, RICARDO, 2017, s.p.)

O advérbio de inclusão *também* sinaliza um acréscimo de reflexão crítica dos estagiários a respeito da situação observada, concluindo a colocação com a locução *o tempo todo*. Para finalizar esse tom valorativo, Ana e Ricardo utilizam o advérbio *talvez* como indicativo de uma possibilidade para a situação observada, dialogando com a realidade do professor supervisor, que classifica como um trabalho *solitário*, correspondente a uma tentativa de compreensão.

Já a estagiária Maria (2017) reflete em torno da estrutura física do Colégio Liceu e sua articulação com o ensino e a aprendizagem, como pode ser analisado no Trecho 39 abaixo.

Trecho 39

Levar em conta as condições da estrutura, do ambiente, do ensino e dos recursos que podem ser utilizados é algo **importante** para o ensino, **pois**, além de uma escola em bom estado, o ambiente agradável tanto ao aluno quanto ao professor, a utilização do ensino com foco na aprendizagem dos alunos e a utilização de recursos inovadores para a aula podem auxiliar no rendimento escolar de uma sala inteira. (MARIA, 2017, s.p.)

Maria utiliza o adjetivo *importante* e a conjunção explicativa *pois* para expressar um tom valorativo em torno do ambiente escolar e como este local pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem, em acordo com o contexto observado e se posicionando como uma locutora e futura professora ao discutir sobre “recursos inovadores” e “rendimento escolar”. Maria reconhece que, do ponto de vista metodológico, é importante trabalhar com novas tecnologias e novos modos de ensinar. Nesse sentido, reflete não só como futura professora, mas como uma futura profissional que compreende, nas novas tecnologias, um instrumento de trabalho.

Em consonância com Maria (Trecho 39), Marcelo e Paula (2017) fazem uma crítica por meio de suas vozes implícitas, ao relatarem sobre a falta de repasse de verbas governamentais para a escola, como pode-se verificar no Trecho 40.

Trecho 40

O que mais **nos impactou** foi saber, em uma conversa com a diretora, como o colégio, por ser pequeno, não recebe verbas necessária para sua manutenção. **Ficamos indignados** como o governo sempre cobra da sociedade que melhore os estudos, porém ele próprio não auxilia para que isso aconteça. (MARCELO, PAULA, 2017, s.p.)

No trecho acima, de autoria de Marcelo e Paula (2017), há um diálogo em que expressam a indignação em relação às políticas públicas e educacionais, representadas pelo verbo *impactar* e pela locução *ficamos indignados*, onde os estagiários assumem o papel social de cidadão conhecedor de discursos políticos que não convergem com a realidade observada. A situação apresentada por Marcelo e Paula, na passagem “o governo sempre cobra da sociedade que melhore os estudos”, vai ao encontro a várias incoerências reportadas pelas mídias brasileiras a respeito dos índices escolares, sempre representados de forma negativa por meio de testes e provas aplicadas nas escolas públicas, como o Prova Brasil e Pisa, por exemplo. Tais provas nem sempre consideram o conhecimento situado do aluno e os saberes que já possuem, mas sim, um conhecimento nivelado que entende todos os estudantes iguais, homogêneos e conhecedores dos saberes contemplados nas provas.

Maria (2017) analisa, no Trecho 41 abaixo, a divergência em situações observadas nas salas de aula, entre relatos das professoras supervisoras e o que ocorre na prática, com um tom valorativo no sentido do que as professoras falam e o que fazem, na prática.

Trecho 41

Todavia, a maioria das aulas a que assisti, consistiram em entrega de provas e mostra de notas aos alunos, pois estavam encerrando o primeiro semestre. O que me chamou a atenção foi o fato das duas professoras que acompanhei **reclamarem** da falta de tempo para ministrarem o conteúdo programado da matéria, **mas** desperdiçarem aulas com atividades que não deveriam levar mais de 15 minutos para serem realizadas, **pois** não acrescentaram nada à vivência escolar do aluno. (MARIA, 2017, s.p.)

No trecho 41, pode-se verificar a inserção da estagiária como uma avaliadora da postura profissional, ao utilizar a conjunção *todavia*, para introduzir um olhar que reconhece um atuar profissional pouco adequado, em conformidade ao que estudou nas teorias. Maria relata uma situação paradoxal, ao analisar a atuação profissional docente frente ao discurso defendido por estas mesmas profissionais, utilizando-se do verbo *reclamarem* para representar tal incoerência, e finaliza justificando esta contradição com a conjunção *mas*. Maria, por meio da conjunção *pois*, compreende a respeito do tempo que pode ser gasto, em sala de aula, com questões que poderiam ser tratadas rapidamente, o que colaboraria, com mais tempo, para discussões que fizessem sentido às vivências e socialização de cada aluno.

Esta subseção verificou as vozes implícitas e os tons valorativos que os estagiários utilizam para se inserirem e se posicionarem mediante ao que observaram, o que provavelmente tem papel no processo de formação identitária docente. Estas vozes representam um coro orquestrado que faz parte do ser acadêmico e ser profissional, segundo Zavala (2010), contribuindo, dessa forma, para um evento de letramento em que o estagiário se inscreve “em uma prática social mais ampla, sobre construção identitária profissional” (REICHMANN, 2015, p. 86). Como discutido no Capítulo III, tais vozes são representativas de discursos que os estagiários ouvem e as quais estão expostos, tanto pela mídia quanto pelas circulações acadêmicas e escolares, ou seja, são vozes que os constituem como cidadãos e como licenciandos e que se entrelaçam no processo de formação das identidades.

4.2 Interlocuções entre professor orientador, professor supervisor e estagiário

Nesta seção, apresento como as relações estabelecidas e vivenciadas por professor supervisor e estagiário contribuem para a formação da identidade docente. Nessa conexão, pode ocorrer um entrecruzamento de vozes que constituem o discurso, manifestando, em alguns casos, uma relação de poder existente entre os sujeitos, o que acaba por desestabilizar, com exceções, a vivência do estágio como uma prática letrada colaborativa entre professor supervisor e estagiário. Após a triangulação de dados realizada com os instrumentos desta pesquisa, pode-se verificar como a

constituição da identidade docente ocorre nos estágios e como a relação entre os pares – professor supervisor e estagiário – pode contribuir para a formação identitária, positiva ou negativamente.

O posicionamento do professor supervisor direciona a julgamentos em torno da profissão do estagiário, professor em formação, como pode ser observado no Trecho 42 da entrevista semiestruturada realizada com Laura em relação à pergunta sobre as sessões reflexivas que antecederam a entrada dos estagiários nas salas da educação básica.

Trecho 42

- 154 **Eu:** Vocês tiveram alguma sessão com orientações antes de irem para os colégios?
- 155 **Laura:** A gente até teve, tipo, antes de ir para o colégio, a gente teve um dia com a
 156 professora Marília, que falou, tipo, maravilhoso sobre letramento, essas coisas assim, daí
 157 eu falei... :: UAU..., mas eu ainda assim, não consigo ... tenho mais dificuldade em ligar
 158 teoria com prática. Eu não vejo onde as teorias que a gente vê no estágio tenham algum
 159 efeito NA PRÁTICA. Porque as professoras recém-formadas que a gente conheceu, pelo
 160 menos no Atenas, que eu e o Cláudio ... a gente fez estágio juntos ... a gente conheceu os
 161 professores / a gente trocava uma ideia entre a gente e falava assim ... Essa professora
 162 que é recém-formada, ela chegou pra gente e falou assim “AINDA BEM QUE É MEU
 163 ÚLTIMO MÊS COM ESSA TURMA”, porque ela era professora substituta, fazia um
 164 ano que havia se formado. - - Então a gente olhou assim pra cara um do outro... ((risos))
- 165 ... nossa primeira observação ... nunca vou esquecer - - Segundo C do Atenas. Ela chegou
 166 e falou assim “ainda bem que é meu último mês no Atenas senão eu não iria aguentar
 167 mais”. Foi nossa primeira observação ... nas duas primeiras aulas. Eu sai assim ... a gente
 168 olhou um para outro e pensou... O QUE A GENTE TA FAZENDO AQUI? ENTENDEU?

(LAURA, 2018)

Laura relata, entre as linhas 156 e 159, sobre a dificuldade em articular a teoria aprendida e sua utilização na situação prática de sala de aula, vivenciada nas disciplinas de Estágio. Pela percepção de Laura, é notória a ideia de alunos bagunceiros/impossíveis (linhas 162-164), e o exercício da profissão docente como algo difícil (linhas 159, 166 a 168). Pode parecer redundante, mas esses estagiários ficaram abalados e até desencorajados mediante os comentários dessa professora iniciante. O posicionamento do professor supervisor, conforme apresentado nas linhas 166 e 167, pode desestabilizar o estagiário e desestimulá-lo no exercício da profissão, não contribuindo para uma educação mais emancipadora e social, ainda mais quando não temos ou não “vemos” mais alternativas ou transformações positivas. Mas a grande questão levantada por Laura é uma dificuldade que menciona “em ligar teoria com prática”, em termos de não conseguir reconhecer as teorias

estudadas na universidade com algum efeito na prática. A voz que ecoa de forma implícita parece ser “o que estamos fazendo aqui em um contexto que aterroriza dessa forma essa professora”.

Nos Trechos 43 e 44, de Diário de Campo realizado no mês de novembro de 2017, na turma de Estágio II, esta pesquisadora relata percepções observadas nas falas de Marcelo e Laura, durante sessão reflexiva. Marcelo discursa em torno do que observou ao estar nas salas de aula realizando o Estágio de Observação, conforme pode ser observado no Trecho 43 abaixo.

Trecho 43

O estagiário Marcelo relata, durante sessão reflexiva com as professoras orientadoras, que falta cooperação entre os estagiários e os professores supervisores. Para ele, **o trabalho colaborativo é muito importante, pois as salas de aula são muito cheias e o professor não consegue sanar a dúvida** de todos os alunos. Nesse sentido, o estagiário poderia colaborar com o professor supervisor e adquirir experiência, ao mesmo tempo.

(Diário de campo, 30/11/17, destaque meu)

Para Marcelo, o estagiário poderia colaborar com o professor supervisor e aprender ao mesmo tempo, levando-se em consideração que as salas são numerosas e que a ajuda do discente seria de muita utilidade para os dois; o professor supervisor teria um auxílio e o estagiário vivenciaria, de modo participativo, a profissão docente.

Já Laura, no Trecho 44 abaixo, relata, durante a sessão reflexiva realizada com a turma de Estágio I e com as professoras orientadoras, sobre a falta de colaboração do professor supervisor com o estagiário, o que pôde ser verificado, também, na forma de falta de incentivo, como observado no Trecho 42, acima, entre as linhas 163 – 166, quando a estagiária reflete sobre o posicionamento da professora ao dizer que não “iria aguentar mais essa turma”.

Trecho 44

A estagiária Laura argumenta, durante sessão reflexiva, que o professor que os recebe, durante os Estágios, deveria colaborar para que participassem efetivamente de alguns momentos das aulas. Para ela, poderiam 'utilizar' o estagiário como em uma parceria, uma colaboração.

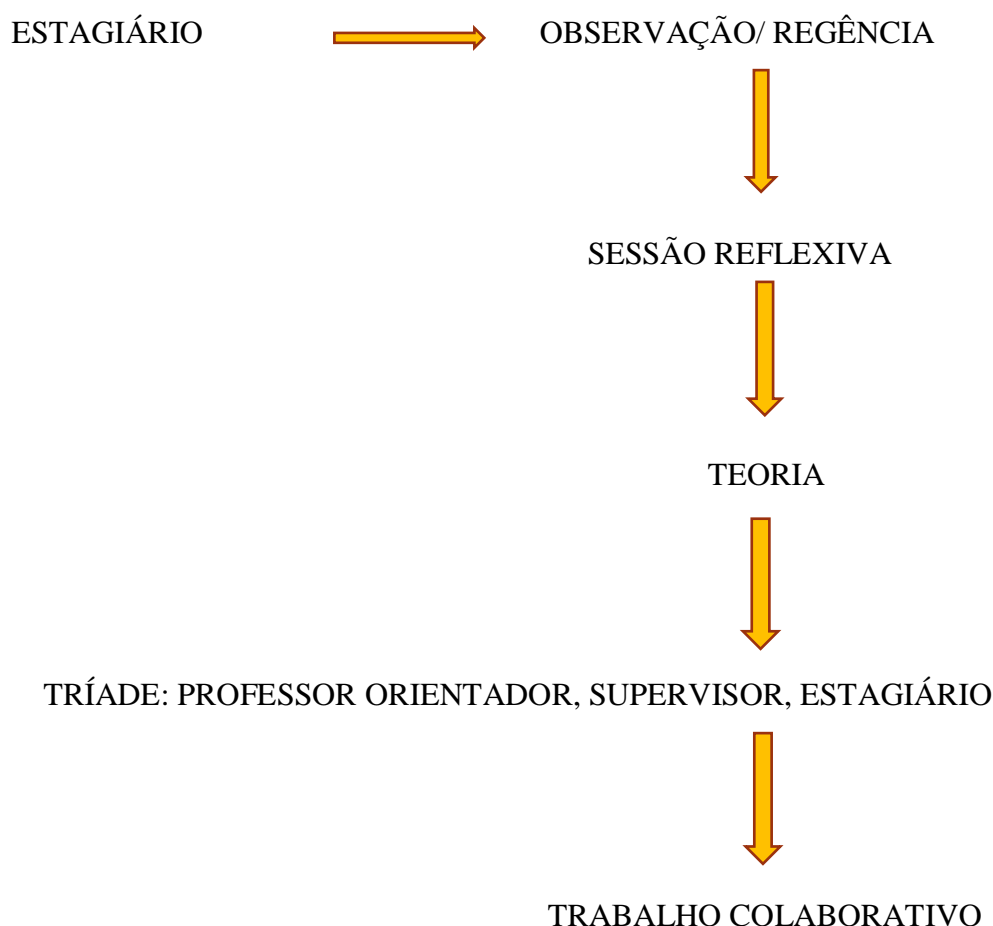
(Diário de campo, 30/09/17)

Nos trechos 43 e 44 analisados acima, os estagiários Marcelo e Laura trazem a questão da participação e colaboração durante os Estágios Supervisionados, como vozes implícitas do professor iniciante (REICHAMANN, 2015) que quer participar, atuar, representantes de uma parceria em que

professor supervisor e estagiário poderiam ser beneficiados, pois representa um exercício da profissão docente, para o estagiário, e uma forma de lançar um olhar de acolhimento a esse aprendiz, pelo professor supervisor. Este trabalho em equipe incluiria um diálogo entre professor orientador, professor supervisor e estagiário (FLORES, 2003; REICHMANN, 2015).

O Gráfico 3 representa a tríade, assim como proposta por Reichmann (2015), que compõe os estágios e como pode contribuir para um trabalho colaborativo, entre as três partes envolvidas, para uma articulação e diálogo entre universidade e escola e para que o estagiário seja participante nos estágios. Este gráfico foi fundamentado a partir da triangulação de dados desta pesquisa.

Gráfico 3: Representação colaborativa entre a tríade que compõe o estágio



Fonte: Com base nos dados da autora

Este gráfico ilustrativo representa o estágio como um componente articulador entre teoria e prática, inserindo o estagiário nas salas de aulas de maneira mais participativa e com reflexão, na representação não somente de um espaço de prática, mas de atuação participativa. Todo esse processo

colaborativo e de “dar ouvidos” aos estagiários, e com eles dialogar, pode ser um elemento constituinte da formação identitária do futuro docente. Nesse sentido, a sala de aula torna-se um espaço de investigação, intervenção e de mudança de realidade (BARROS, PEREIRA, 2013), e não somente um ambiente de *stress* e desconforto como muitas vezes é relatado.

Para Reichmann (2015, p. 24), “[...] nós, professores orientadores da disciplina de Estágio, nos vemos engajados em uma tarefa hercúlea [...], a construção de sentidos entre as políticas públicas, o currículo acadêmico, a realidade escolar e o desenvolvimento profissional.” O trabalho realizado durante o estágio pelos estagiários é algo complexo e que entrecruza diversos pontos cruciais para o desenvolvimento profissional de cada um, tornando-se necessário um olhar para os estágios e seus participantes como significativos para o curso de Letras, tal como consta no trecho 45, do relatório do estagiário Eduardo, e no trecho 46, de entrevista semiestruturada, realizada na segunda quinzena de fevereiro/2018, com o estagiário interlocutor LP.

Trecho 45

Todo o processo de participar das aulas e elaborar o relatório foram partes essenciais do processo de formação ao qual, futuros professores, devem participar, pois permitem vivências reais, não só do ensino, mas da parte social do que é ser professor. (EDUARDO, 2017, s.)

Trecho 46

89 **Pesquisadora:** Em relação ao estágio, como você o avalia?

90 **LP:** Eu avalio como um processo importantíssimo que eu não considerava tão importante,
 91 mas depois de iniciar eu achei que foi uma coisa assim ... a gente tem de se aproximar, É
 92 INEVITÁVEL. Nós trabalhamos até o terceiro ano com a teoria, a teoria bruta de como dar
 93 aula, de como ensinar, mas a gente não aplicaria isso sem o estágio. E essa é uma parte
 94 importante... Se você não aplicar, como você vai saber? ... vai saber lidar com o aluno, LIDAR
 95 COM O HUMANO MESMO QUE É O ALUNO. Eu acho que é basicamente isso ... o estágio
 96 é aquela quebra de águas. Tem gente que vai para o estágio e vê que dar aulas não para eles e
 97 sai ... tem gente que vai, continua...

(LP, 2018)

Para Eduardo e LP, os momentos vivenciados no estágio são fundamentais para que se vejam como professores e tenham acesso à prática. Eduardo utiliza “do que é ser professor” para sintetizar a experiência e prática realizada em turmas do EF e EM. Já para LP, entre as linhas 95 e 97, o estágio pode ser um momento de decisão profissional “é aquela quebra de águas”, segundo ele, entre querer seguir na carreira docente ou desistir. Nesse sentido, o que fica evidente é a ideia de que a formação

de professores é trabalhada somente nas aulas de estágio, não ocorrendo, de fato, nas outras disciplinas componentes do currículo do curso de Letras. LP se entende professor somente na sala de aula.

Lívia, agora egressa do curso de Letras, no que se refere ao seu processo de formação de identidade docente, como pode-se depreender do Trecho 47 utilizado, se vê como professora e não como aluna ou estagiária, representando uma identidade que se encontra em mudança, em (trans)formação.

Trecho 47

306 Pesquisadora: E você consegue refletir sobre quando se viu como professora? Quando essa
307 outra identidade apareceu?

308 Lívia: No estágio ... Quando a gente vê que aquele conteúdo que a gente preparou e que os
309 alunos estão conseguindo aprender ... isso traz muita satisfação, porque você fala 'Deu
310 resultado'. Até no estágio de inglês, eu me senti assim ... não vou conseguir. Porque a
311 proposta do inglês era traduzir na sala de aula, e sempre que eu tive inglês na escola era a
312 tradução. Então, mesmo com todos esses anos estudando eu pensei ... 'Como é que eu vou
313 para a escola pública E ENSINAR SEM TRADUZIR? ELES NÃO VÃO CONSEGUIR'. E
314 as professoras falavam "Não, você tem que utilizar tal estratégia, tal estratégia vai dar certo"
315 ... E DEU CERTO. E eu fiquei muito feliz porque eu não acreditava, eu desacreditava que

316 eles conseguiriam sem a tradução. Eles iriam conseguir alguma coisa. E eu fui realmente
317 testada e passei no teste. Os alunos realmente conseguiram.

(LÍVIA, 2018)

Nas linhas 307 e 308, Lívia relata que o momento em que se viu como professora foi no estágio, fato que dialoga com as palavras de LP, acima. Para a interlocutora, a disciplina representou a mudança de aluna de Letras para professora, reafirmando o espaço dos estágios como constituintes da formação identitária docente. Lívia traz uma questão importante referente à metodologia de ensino, pois, segundo ela, trabalhar com inglês, sem traduzir, não daria certo. No entanto, ao ir para a sala de aula de um Colégio de educação para jovens e adultos, verificou que a metodologia proposta pelas professoras orientadoras produzia resultados.

Nesse sentido, verifica-se nos Trechos 46 e 47, que LP e Lívia estavam satisfeitos por se sentirem professores e da tomada de consciência sobre seus papéis no ensino de línguas, fazendo ecoar a voz implícita do estagiário que se vê como professor. No entanto, o que pode ser evidenciado nas reflexões de Lívia e LP, é que as demais disciplinas do curso não trazem à tona a formação de

professores, ficando, esta tarefa, relegada para as aulas de Estágio (GIMENEZ, 2005). Deste modo, apesar de haver uma identificação de professor como transmissor de conhecimentos e não como aquele que o produz, o estagiário também se coloca na posição de alguém que quer ir além, fazer mais pela educação, ou seja, almeja ser um professor reflexivo. Apesar de Lívia se identificar, inicialmente, com a noção de professor como transmissor de conhecimento, com a intervenção de Rosana, professora orientadora, pode transpor essa identidade cristalizada, avançando em sua formação como professora. Nesse sentido, a articulação entre teoria e prática pode acontecer com o auxílio do professor orientador.

Nessa acepção, os três interlocutores da pesquisa reafirmam a dificuldade em articularem teoria e prática, pois, na visão deles, as disciplinas teóricas e o que aprendem não são articuladas com as disciplinas de Estágio e de Prática. No entanto, na entrevista de Lívia, entre as linhas 312 e 316, a estagiária afirma que a teoria estudada no curso de Letras pôde ser trabalhada na prática, ao reconhecer o papel da professora Marta como uma professora orientadora que reconhece práticas de ensino de línguas que podem ser vivenciadas na educação básica.

Trecho 48

238 Pesquisadora: Sugestões, você teria alguma para o curso ou currículo?

239 Lívia.: Se fosse para eu escolher, o que eu gostaria de estudar, eu gostaria de disciplinas mais
240 práticas e mais voltadas para a didática do professor. Diminuir aquela quantidade de teoria
241 que... eu sei, eu considero elas importante, mas, às vezes, trabalhar mais a prática. Porque,
242 agora, eu estou formada, mas eu me sinto despreparada para dar aulas, porque para dar aulas
243 eu vou ter que estudar muito. Sempre, né? O professor sempre tem que estudar, mas nesse
244 começo eu ainda me sinto despreparada. Não me sinto preparada para a prática.

(Lívia, 2018)

Lívia, como professora formada, acredita que a teoria que foi estudada na universidade, em disciplinas que trabalham as questões linguísticas e literárias do curso, não está ligada à prática docente e ao estágio, conforme linhas 238 a 239, reafirmado uma ideia de que o curso de Letras tem disciplinas teóricas e disciplinas práticas, de formação docente. Desse modo, Lívia, apesar de não se sentir pronta para a docência prática, demonstra desejo e vontade de iniciar na carreira docente, conforme será verificado em trecho à frente.

De encontro à percepção de Lívia a respeito da teoria e prática trabalhadas no curso de Letras, Laura olha para a teoria aprendida como algo que “deve ser encontrado” na prática em sala de aula, de modo que o estagiário vai às escolas com uma orientação teórica na tentativa de encaixar

posteriormente na escrita dos relatórios. A resposta de Laura teve como base a pergunta de pesquisa sobre a necessidade ou não de se repensar a forma de trabalho com os Estágios.

Trecho 49

409 assim... Se você não encontrar alguma coisa disso na sala, não precisa forçar. Se não
410 encontrou, pode falar. Não encontrei... a sala foi uma bagunça. Entendeu? Porque assim,
411 a gente forçava muito, muitas coisas entre teoria e prática para ficar... parecer que estava

412 funcionando. Mas assim, eu acho que só uma base, tipo chegar e falar: "O estágio é desse
413 jeito e vai ter que fazer isso, isso, isso. A gente tem essas datas aqui para fazer isso". Já
414 dá uma segurança!

(Laura, 2018)

Laura reproduz a fala das professoras orientadoras no sentido de não procurarem questões teóricas que não fossem facilmente evidenciadas (linhas 409 e 410) mas, que, na concepção dela, deveriam ser articuladas, na prática observada, aspectos teóricos que contribuíssem para uma avaliação que seria realizada no processo final do relatório. Ou seja, entre as linhas 410 e 413, a estagiária afirma a dificuldade encontrada em fazer valer as orientações dadas pelas professoras orientadoras, de acordo com o Quadro 9 desta dissertação, de apresentarem uma base teórica que alicerçasse a prática observada, que seria relatada no gênero acadêmico proposto. Nesse sentido, Laura evidencia, durante a entrevista semiestruturada, que o gênero acadêmico Relatório de Estágio foi utilizado por um viés de modelo autônomo de letramento para fins de avaliação da disciplina. A estagiária não consegue refletir a respeito do caráter dialógico existente no gênero acadêmico Relatório de Estágio e que pode contribuir para as dificuldades e incongruências encontradas pelos estagiários.

Já para LP, as teorias utilizadas nas disciplinas práticas e nas linguísticas não estão relacionadas quando questionado a respeito da relação entre as disciplinas que trabalhavam as questões linguísticas e literárias, na universidade, e as disciplinas de formação.

Trecho 50

261 **LP:** Eu acho que todas são importantes na formação do professor, claro, mas eu acho que elas
 262 são coisas separadas, tem uma separação. Porque, eu não sei se é verdade, é uma coisa que eu
 263 deduzi, que a escrita acadêmica seria se você fosse levar uma vida acadêmica mesmo, fazer
 264 mestrado, doutorado, fazer projetos... orientando alunos. Já nas matérias de estágio, de
 265 formação, você é ensinado a fazer plano de aula, uma coisa que é extremamente... tem essa
 266 quebra mesmo. No âmbito escolar você faz um plano de aula, você vai olhar se o aluno vai
 267 escrever desse jeito no vestibular, que é cobrado mesmo. Então é uma escrita totalmente
 268 diferente mesmo. Eu não consegui relacionar uma com a outra. A teoria que é ensinada nas
 269 práticas e a teoria que é ensinada nas outras. Eu não sei como faria essa ligação porque como
 270 eu vejo, são mundos diferentes, são aspectos diferentes que estão próximos, mas não chegam
 271 a se conectarem. Eu não sei com faria, vamos descobrir um jeito, mas se fizessem, seria bom.

(LP, 2018)

Para LP, todas as disciplinas são importantes no processo de formação, conforme linhas 261, no entanto, compreende que as disciplinas não estão articuladas no processo de formação, sendo “coisas separadas” (Linha 262). LP considera que a ligação entre as disciplinas do curso de Letras, especificamente as que trabalham com a prática formativa, “são mundos diferentes” que não se conectam, apesar de estarem “próximos” (linhas 270). Desse modo, o modelo de ciência local que é descrito por LP, é de um modelo fechado que não proporciona bases para que o acadêmico entenda todo o curso direcionado à formação. E não somente a formação na visão de professor com a qual os estagiários interpretam, aquele que transmite conhecimentos, mas na visão de professor contemporâneo, agente de letramento, professor reflexivo que dialoga, produz teorias, ou seja, um intelectual e pesquisador.

Considerando-se as interlocuções construídas durante os estágios, pode-se verificar que o estagiário está em um processo de se entender, como professor e estagiário. Até o presente momento foram discutidas, nesta dissertação, questões em torno da formação identitária dos estagiários quando estes se colocam no papel de professor, estagiário e aluno, as quais são representativas de um eco de vozes sociais (BAKHTIN, 2006; REICHMANN, 2015) explícitas e implícitas que permeiam a prática desses estágios. Verificou-se como a disciplina e sua parte teórico-prática contribuem para a construção social e identitária do estagiário e futuro professor.

Apresento, na seção seguinte, as trajetórias vivenciadas pelos três interlocutores centrais do estudo: Laura, Lívia e LP.

4.3 A UPNP e o curso de Letras no processo de formação da identidade docente

Nesta última seção, serão analisadas as entrevistas semiestruturadas realizadas com LP, Lívia e Laura, no mês de fevereiro de 2018, interlocutores focais, articulando-se os dados por mim

transcritos e como o percurso de vida de cada um ou suas histórias influenciaram/influenciam no processo de formação, assim como nos posicionamentos de cada um em relação à universidade. Os três estagiários se posicionam, nas entrevistas, como conscientes da acolhida que a universidade representou, um ambiente em que puderam/podem ser eles mesmos.

Proporcional ao que foi apresentado no capítulo metodológico desta dissertação, os três estagiários são alunos do curso de Letras, habilitação Português/Inglês, conforme Quadro 13:

Quadro 13: Estagiários e interlocutores das entrevistas semiestruturadas



Fonte: A autora

Uma recorrência observada no percurso de transcrição das três entrevistas semiestruturadas foi o surgimento de questões como inclusão, diversidade e políticas que circundam os ambientes escolares e universitários, e que acabam, com frequência, não sendo visibilizadas. No Trecho 49, abaixo, de transcrição de entrevista semiestruturada de Laura, um desses temas é abordado pela interlocutora ao entender a universidade e o curso de Letras local como um ambiente que os legitima como cidadãos.

Trecho 51

- 14 **Eu:** O que você sentiu quando entrou na universidade? Teve alguma diferença para você
15 em termos de escrita acadêmica e socialização, em relação à sua vivência anterior?
- 16 **Laura:** Eu sempre fui uma aluna que chamam “CDF”. No estudo eu vi que era bem mais
17 puxado, não tinha nada a ver com aquilo que eu esperava. Eu esperava estudos de
18 gramática, gramática que a gente estuda em morfossintaxe, e não era nada daquilo. Então
19 eu gostei bastante. Dessa questão de estudo, agora na questão de socialização eu percebi...
20 NOSSA:: É MUITO DIFERENTE ... Aqui o mundo é muito maior do que aquilo que eu
21 conheci. Porque em cidade pequena você não vê movimentos sociais, não vê pessoas
22 falando ‘EU FAÇO O QUE EU QUISER’, você não vê nada disso. Então, assim,
23 primeiros baques, assim, que chegava, tipo homossexualismo. Em cidade pequena, se tem
24 alguns, eles mandam para fora para ... mas, assim, eu nunca tive problemas com isso. Os
25 primeiros amigos que eu fiz foi o LP e o Marcelo. Foi assim NOSSA ... O mundo é muito
26 maior do que eu pensei e daí a questão dos professores [...]

(LAURA, 2018)

Para Laura, como consta nas linhas 20 e 21, a UPNP representa, para ela, um ambiente multifacetado e multicultural, onde há diversidades, há movimentos sociais; um local que acolhe, muitas vezes, e que garante a liberdade de expressão (linha 22). Diferente de uma cidade pequena, segundo a estagiária, a universidade lida com questões variadas, tais como sexualidade, oportunizando um espaço para universitários que não se sentiam pertencentes ou legitimados em sua cidade natal, por exemplo. Com base nas palavras de Laura, a universidade também é ambiente de formação, não sendo um papel exclusivo das salas de aula do curso de Letras. Todo o espaço constrói saberes e proporciona conhecimentos. Para ela, a universidade a leva a ampliar seus horizontes, o mundo é maior do que o que ela conhecia.

Nesse sentido, LP, no Trecho 52 abaixo, fala sobre as mudanças que ocorreram (ocorrem) em sua vida acadêmica, inclusive visibiliza a universidade enquanto promotora da realização de seus sonhos, assim como a relação existente entre o seu dia-a-dia e a universidade.

Trecho 52

54 Para você, tem alguma relação o seu dia-a-dia com o que você está aprendendo aqui na
55 universidade?

56 **LP:** então... eu particularmente gosto muito de escrever, como eu havia dito, eu sou uma
57 pessoa assim ... quem sabe um dia eu me torne um Escritor ... É um dos meus sonhos, além
58 de dar aula, e tudo que a gente vai aprendendo vai modificando a forma que eu escrevo, as
59 normas gramaticais que eu vou aprendendo como sintaxe. Eu começo a utilizar ... matéria
60 crítica que eu aprendi na literatura, de ler um livro eu utilizo também ... E o inglês também,
61 tem melhorado mais o inglês, e tudo isso eu vou usando no dia-a-dia mesmo.

(LP, 2018)

Nas linhas 56 e 57, LP fala de seus sonhos “quem sabe um dia eu me torne Escritor” (Linha 59), evidenciando as várias possibilidades que o curso de Letras da UPNP oferece. Na concepção do estagiário, os saberes vão sendo transformados a partir dos conhecimentos que já possui, fazendo parte dos conhecimentos que são mobilizados por ele no seu dia-a-dia.

Em relação à universidade como espaço de democratização dos saberes e das diversidades, para LP, apesar da parcela da universidade que direciona à homogeneidade, ainda pode ser considerada um ambiente ou espaço para debates sobre questões que são, por vezes, invisibilizadas pela sociedade, como pode ser analisado no Trecho 53 a seguir.

Trecho 53

227 **Pesquisadora:** E você sofreu algum tipo de preconceito na sua sala de aula?

228 **LP:** Não, **GRAÇAS A DEUS** ... assim ((reflexão)), as pessoas estão acostumadas a conviver
 229 com a diversidade aqui. Queria que isso fosse para a sociedade geral ((tristeza)), mas aqui é
 230 como se... a universidade é como se fosse um microcosmo. E como se... ela tá ligada a
 231 **XXXXX**, mas ela tem um espaço totalmente dela, dominado por ela, **E É GRANDE**, é como
 232 se fosse realmente uma cidade porque eu me perco várias vezes ((risos)) e aqui as pessoas
 233 estão acostumadas a conviver com a diversidade diariamente, e... tem movimentos dentro da
 234 UPNP, tem palestras, tem cursos ((empolgação)). Teve, esses dias, a semana de combate às
 235 fobias, na UPNP, com palestras, debates.... **EU ACHEI ISSO INCRÍVEL!** E é uma coisa assim
 236 que, dá orgulho, da esperança porque está tão próximo, dá para sair para lá (). Eu acho que o
 237 que falta para as pessoas mesmo é a representatividade. Uma professora se formou esses dias
 238 na Biologia, a professora Naomi, que é uma professora transexual. Vai se formar eu e mais
 239 três pessoas da minha sala que são homossexuais. Minha amiga também vai se formar em

240 Biologia, - - vai começar o processo - -, **MAS ELA É CONSIDERADA TRANSEXUAL,**
 241 tem travesti, tem *drag queen* ... e essas pessoas vão sair daqui direto para o mercado de
 242 trabalho. Porque antigamente ninguém pensava nisso, A gente sabe que o Brasil é um país que
 243 mata LGBT (). Eles matam travesti, transexual... ((preocupação)) e essas pessoas vão entrar
 244 na universidade para depois sair da universidade com as ideias formadas, com embasamento,
 245 com a qualidade... eu acho que isso que é a mudança. É assim que a mudança vai acontecer.

(LP, 2018)

Entre as linhas 228 a 231, LP descreve como é a sociedade, na visão dele, e como a universidade representa um espaço à parte da sociedade, “um microcosmo”, com minorias legitimadas, um local isolado e único, onde cada pessoa pode agir com liberdade (linhas 231 e 232) e familiaridade com o que é considerado “diferente” fora dali. Entre as linhas 232 e 242, LP descreve a diversidade que existe nos cursos de graduação, em relação ao gênero social, e como essa parcela dos cursos de licenciatura está se introduzindo no mercado de trabalho, uma vez que a sociedade, conforme linhas 235 e 236, não convive muito bem com a diversidade. LP se posiciona criticamente e com uma reflexão futura sobre o agir docente, do ser professor, nas linhas 243 e 244, se manifestando como alguém que encontrou no curso, e na própria universidade, uma esfera social que conduz às formações identitárias, impulsionando-o a agir, a ser um professor representante da categoria ou identidade social ainda marginalizada na sociedade, como pode ser visto no Trecho 54, abaixo, quando questionado sobre o motivo de ter escolhido o curso de Letras.

Trecho 54

174 começo. Tem uma cena que é muito bonita ... eu gosto sempre de falar isso... que eu estava
 175 no sexto ano do EF no meu estágio em inglês - - dai - -, e foi quando a professora falou “Ah,
 176 vamos entrar na sala, ver se o aluno tem alguma dúvida”. Daí eu cheguei lá e ajudei o aluno e
 177 ele falou ‘AH! MUITO OBRIGADO, PROFESSOR’ ((felicidade)), e aquilo me tocou
 178 demais... AGORA EU SOU UM PROFESSOR, QUE BOM Eu ajudei uma pessoa e ... Acho
 179 que foi um dos motivos também. É muito bom, muito bom... A pessoa te agradece realmente,
 180 e você sabe que fez a mudança na vida dela, alguma diferença na vida dela.

(LP, 2018)

As linhas 177 e 178 são representativas da felicidade de LP ao ser chamado de professor, pela primeira vez, o que reforça a questão dos vários papéis sociais que esse estagiário assume no processo de ser aluno e ser professor, considerando-se indagações, como as apresentadas no trecho 53, anteriormente, sobre equidade e promoção da inclusão de diversidade social, de gênero e raça que estão presentes, mas que permanecem, por vezes, invisibilizadas, apesar de fazerem parte do dia-a-dia de muitos estagiários. Nesse sentido, LP confirma sua vocação no processo de formação, pois se sente feliz, é o local que o faz feliz, que o afirma como professor.

Pela perspectiva de LP, pode-se inferir que a sala de aula representa o laboratório de cada estagiário, local onde ocorrem as descobertas e as trocas de conhecimentos e aprendizagens entre todos os participantes envolvidos. É nesse espaço que o aluno de Letras pode se ver atuante frente a um universo de contribuição para a formação de cidadãos críticos e conscientes de suas posições e representatividade na sociedade. Desse modo, podem vivenciar maneiras de propagar, desenvolver e lutar por políticas linguísticas em que o professor tenha voz e vez (GIMENEZ, 2005) e que exerça com amor e sabedoria a profissão docente, conforme analisado no Trecho 54, ao LP descrever o momento em que se sentiu professor e foi ratificado como tal (linhas 182 e 183). Esse momento é representativo da importância das aulas de estágio e como devem ser pensadas enquanto eventos de letramento e um momento de realização e que contribui para a formação identitária docente, pois a identidade não é um atributo fixo e estável (BEIJAARD *et al.*, 2011), mas algo que se constrói, se (trans)forma.

Para a estagiária Lívia (Trecho 55), a universidade e o curso de Letras, assim como relatado por LP, foram responsáveis por desenvolver novas identidades e novas formas de se posicionar ideologicamente.

Trecho 55

14 Eu: Na sua opinião qual a função da universidade na sociedade?

15 Eu vejo como função principal da universidade formar profissionais para atuarem nos
16 diversos ramos da sociedade, né? E ... principalmente no nosso que é na área das
17 licenciaturas, **formar profissionais que vão formar pessoas**. Eu acredito que a
18 universidade cumpriu até que ... com bom êxito esse papel de formar e eu sair com esse
19 **pensamento muito mais crítico**, assim ... a gente se transforma dentro do ambiente
20 acadêmico né? Alguns professores nos levam a fazer vários questionamentos que a gente
21 fala: ‘NOSSA, né?’ Como que era o nosso pensamento e como que a gente amadurece
22 durante todo esse processo. Então é mais por esse lado de formar profissionais para atuar
23 nos diversos ramos da sociedade e desenvolver esse pensamento crítico, ter outro olhar para
24 todas as situações da nossa vida.

(LÍVIA, 2018, destaque meu)

Entre as linhas 17 e 19, Lívia afirma que na universidade e no curso de Letras se apropriou de uma formação mais crítica e transformadora, representando um local de novos questionamentos (linha 20) e reflexões em torno da sociedade e da vivência de cada um. Nesse sentido, a estagiária entende-se no papel de alguém que irá “formar pessoas” (linha 17), talvez em diálogo com a ideia de professor agente de letramento (KLEIMAN, 2005). Quando questionada sobre iniciar sua docência em escolas de sua cidade, Lívia responde:

Trecho 56

187 SIM! Não vejo a hora de ir efetivamente para a sala de aula, sabe? PARA DAR AULA.

(LÍVIA, 2018)

Lívia, atualmente egressa do curso de Letras, expõe, na linha 187, sobre a vontade de dar aulas, reafirmando a identidade de professora construída durante o curso de Letras. Para Lívia, ser professora é:

Trecho 57

296 Para finalizar, o que é ser professor para você? Quando que essa identidade docente foi
297 despertada, se ela foi, como você se vê ou não, sendo professora?

298 Para mim, ser professora é conseguir construir o conhecimento... Não passar o seu
299 conhecimento para os alunos, mas a partir do que eles já têm, aí você, com a sua formação,
300 poder travar uma discussão e ... a partir dessa discussão, você construir o conhecimento com
301 seus alunos. Eu acredito muito nesse método interacionista, que o professor está ali como
302 mediador na construção do conhecimento.

(LÍVIA, 2018)

Lívia entende que ser professor é “construir o conhecimento com seus alunos” (linhas 300 e 301), por uma percepção que dialoga com a base teórica dos NLS, ao entender que o ensino de línguas deve ir além de aspectos técnicos das “funções da linguagem para, bem mais, [...] adquirir consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e utilizamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23).

Em termos de representatividade da esfera acadêmica no papel da formação pessoal e profissional, a interlocutora Laura (Trecho 58) fala sobre a importância da universidade e do curso de Letras para sua vida.

Trecho 58

66 **Eu:** Que ótimo! Na sua opinião, qual a função da universidade na sociedade?
 67 Eu sempre tive muito aquela ideia EU PRECISO DE UMA FACULDADE PARA TER
 68 UM SERVIÇO, eu fui criada desse jeito... Todos os meus parentes - - só uma tia que fez
 69 faculdade - - daí, tipo, minha mãe não fez, meu pai não fez, minha tia não fez, só E.M.
 70 Daí as outras primas também, a gente é em quatro primas (...) tenho outras primas ... mas
 71 as 4 são especiais. Ai a mais velha fez medicina veterinária, agora ela tá dando aula na
 72 Unipar, já fez pós-doutorado. Então... eu olhava a universidade como EU PRECISO
 73 DISSO PARA TIPO, SER ALGUÉM NA VIDA. E até hoje eu tenho essa visão. Com
 74 todos os problemas de sucateamento, apesar de todos os pesares, além do povo falando
 75 para a gente ‘Você não vai conseguir serviço quando sair da universidade’, eu ainda tenho
 76 aquilo. Eu entrei aqui por mérito, entende? Eu tô fazendo valer oito anos de escola
 77 particular que eu tive, os oito anos... todas as horas estudando no E. M. porque magistério
 78 não dá subsídio nenhum para vestibular. É ... eu fui atrás assim ... sozinha. Eu entrei aqui,
 79 então, eu vou fazer tudo certinho. Então, assim para mim, a universidade para a sociedade
 80 é um jeito de você ser alguém na vida. Você pode falar EU ME FORMEI EM TAL
 81 UNIVERSIDADE, EM TAL CURSO.

(LAURA, 2018)

Para Laura, a universidade é uma esfera onde se encontram novas possibilidades e condições que promovem uma formação profissional de qualidade. Nesse sentido, a docência é o lugar que ela escolheu. Nas linhas 67 a 73, a estagiária relata que fazer um curso universitário é o que a levará a ter um trabalho, reafirmando o que a família havia dito (Linha 67). Já na linha 73, a passagem “ser alguém na vida” reproduz um discurso existente na sociedade atual a respeito da formação universitária como sinônimo de uma vida com mais conforto e possibilidades, e finaliza, nas linhas 79 e 80, com a ratificação em torno da importância da universidade para sua vida, como foi recorrente nos trechos 53 (LP, 2018) e 55 (LÍVIA, 2018). Para Laura, é a universidade que possibilitará condições melhores. Estas recorrências presentes nas três entrevistas semiestruturadas possibilitam reflexões sobre os papéis sociais que são assumidos pelos três estagiários ao verem na universidade a possibilidade de “ser alguém na vida”, e um pertencimento que fora dela seria mais restrito. Seus posicionamentos diferem, segundo suas trajetórias de vida, mas é por meio da disciplina de Estágio

que o desejo de seguir a profissão docente começa se aflorar, “não vejo a hora de ir efetivamente para a sala de aula” (LÍVIA, Trecho 56), além de reconhecerem o que lhes parece problemático e agirem para uma mudança, como pode ser analisado nas linhas 252 e 253 do Trecho 53 de LP, que entende a mudança como uma forma de dar representatividade a classes sociais que são por vezes invisibilizadas. A formação universitária poderá contribuir para uma educação de qualidade e emancipadora.

As expectativas dos três interlocutores são diferentes a respeito do que esperam do curso de Letras da UPNP, apresentam buscas e (trans)formações identitárias que são conduzidas de maneira particular por cada um deles, mas que afirmam o sentimento de pertencimento e reconhecimento da universidade e do curso de Letras como um lugar de descobertas e posicionamentos que influenciam(arão) o processo de formação, como pode ser analisado nos Trechos 59, 60 e 61 a seguir.

Trecho 59

5 Pesquisadora: Como você descreveria para mim a sua vivência na UPNP?

6 Lívia: Na UPNP? No começo, por eu ter vindo de uma realidade de escola pública, eu me
7 senti muito desesperada. Nossa! Eu pensava todos os dias, eu não vou conseguir, não vou
8 conseguir concluir o curso, inclusive, até no segundo ano, quando começaram as disciplinas
9 de oficina de língua, porque eu estudei em escolas públicas e nunca fiz cursinhos de línguas
10 em outro lugar, aí eu me deparei com aquela realidade de aulas em inglês, TEXTOS EM
11 INGLÊS, TUDO EM INGLÊS e aí foi bem desesperador... Eu... até o final do segundo ano...
12 eu tinha certeza que eu não ia conseguir terminar aquela faculdade, mas aí eu fui insistindo
13 e ... eu persisti... e VENCI.

(LÍVIA, 2018)

Para Lívia, o processo inicial do curso de Letras foi desafiador, no entanto, nas linhas 12 e 13, a estagiária relata a superação que a levou à conclusão do curso, sendo motivada a ser uma profissional que trabalhará, conforme linhas 300 a 302, do trecho 57 acima, com base na troca de saberes entre aluno e professor, entendendo-se como uma agente de letramento.

Laura, no Trecho 60, destaca os pontos positivos de estar na universidade, como pode ser verificado a seguir.

Trecho 60

265 O que você destacaria até hoje do que você aprendeu? Positivo e negativo. Até o
266 momento, tanto do curso como da universidade.

267 Olha ... eu destaco um ponto positivo que seriam as oportunidades que você tem aqui
268 dentro. Porque, assim ... eu só fui descobrir que existia um projeto remunerado, estágio
269 para fazer aqui, monitoria de evento, evento... - - eu não sabia o que que era evento... na
270 minha cabeça. O que era um Cie ((pseudônimo utilizado para nomear um evento que
271 ocorre a cada dois anos na UPNP)) da vida - - Então, assim ... tudo isso para mim são
272 pontos positivos... que eu descobri quando eu entrei aqui e, assim, É MARAVILHOSO.

(LAURA, 2018)

Na concepção de Laura (Trecho 60), o curso de Letras representou novos saberes que eram desconhecidos por ela, tais como participação em eventos e estágios, ofertas que auxiliam em uma formação identitária docente profissional e participação em novos modos de conhecimento.

Por fim, LP, no Trecho 61, expõe a respeito dos conhecimentos que são adquiridos e transformados na universidade que, segundo o estagiário, representa “um furacão de ideias”.

Trecho 61

43 **Pesquisadora:** Hoje, como você descreveria para mim o que você vivencia aqui na
44 universidade? Tanto na educação como socialmente.

45 **LP:** É ... como eu posso dizer? ... É UM FURACÃO DE IDEIAS ((risos)). A gente nunca fica
46 assim ... ‘AH:: Aí eu entrei pensando isso e vou sair pensando nisso’. NÃO. Você, toda hora,
47 é bombardeado de ideias diferentes, de conceitos diferentes, realidade diferente ... e você vai
48 se modificando com tudo isso... A universidade é uma vivência social, a transformação social
49 que ocorre aqui dentro é inevitável.

(LP, 2018)

No entendimento de LP (trecho 61), a universidade proporciona diversos saberes e a possibilidade de contatos com ideias diferentes e outros conhecimentos que não reconhecia. Deste modo, apesar das considerações serem diferentes para os três interlocutores, o curso de Letras e a UPNP representaram um espaço que acolhe, que faz a diferença e que os impulsiona a saírem dali e fazerem a diferença.

As perspectivas em torno de ensino e aprendizagem com um olhar acolhedor e direcionado à reflexão do aluno, apresentados por Laura e LP, podem ser articulados com a forma como escreveram os Relatórios de Estágio, pois há evidências de articulação entre o letramento acadêmico utilizado em termos de modelos culturais e identidade docente que é formada durante os estágios e que se reflete na escrita reflexiva dos relatórios. LP e Laura reconhecem a universidade (curso de

Letras) como um local de saberes, conhecimentos e diversidade. Esta diversidade, na concepção deles, deve contemplar os diversos saberes presentes nas salas de aulas quando se tornarem professores, conforme foi verificado na escrita dos relatórios. Querem fazer a diferença, querem trabalhar de maneira colaborativa, com trocas de conhecimentos e saberes, entre professor e aluno, considerando-se que cada pessoa aprende de forma e modo diferente (MENEGASSI, 1998). É um espaço que democratiza as diversidades e também um lugar de afirmação, em que os estagiários puderam se legitimar cada qual com suas particularidades e conhecimentos.

Por fim, é possível afirmar que a construção da identidade docente acontece diferentemente para cada estagiário, uma vez que tem relação com suas trajetórias de vida. Laura encontrou na academia um lugar novo, heterogêneo, constituindo-se um espaço em que vivenciou novas experiências que serão características da sua formação e atuação profissional. Já LP, a partir de sua própria experiência, quer, ao tornar-se professor, contribuir para a inclusão de saberes e diversidade, lançando um olhar culturalmente sensível ao contexto educacional. Lívia, apesar das dificuldades encontradas e superadas, quer ser professora, quer trabalhar por uma perspectiva interacionista e inclusiva, reafirmando a necessidade de um professor mediador, ou seja, um agente de letramento.

Em síntese, apresentei neste capítulo vozes sociais implícitas dos estagiários e o que entendem por ser professor, e um pouco da trajetória de formação identitária dos três interlocutores centrais desta pesquisa. Por esta perspectiva, considera-se que tudo o que o estagiário vivencia, na universidade e no curso de Letras dessa instituição, faz parte do letramento acadêmico. A constituição da identidade docente dos interlocutores da pesquisa representa uma trajetória de descobertas e de situações com as quais se deparam que lhes permitem vivenciar e adquirir (novos) conhecimentos.

Finalizo este capítulo convidando meu leitor a pensar o estágio como um ambiente de pesquisa e de formação de identidades e valores, além de ser um campo vasto para a realização de pesquisas que desafiem acadêmicos de Letras e de outras licenciaturas a permanecerem na docência, em um processo de visibilizar ensino e aprendizagem por um viés colaborativo, participativo, inclusivo e de transforma(ações).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciei esta pesquisa com o objetivo de encontrar possíveis soluções para questões que me afligiam, mas encontrei perguntas, encontrei exemplos de vida, modelos que me modificaram e me fizeram um ser humano melhor, com menos (pré)conceitos, menos arrogância e um olhar para o outro como único, com histórias diferentes das minhas, com sofrimentos e angústias que eu nunca poderia conceber e com modos de aprender diferentes dos meus.

Ao finalizar as análises dos dados coletados, me vi à frente da difícil tarefa de representar essas vozes compostas por estagiários que esperavam algo de mim, que viam em mim não uma pesquisadora, mas uma interlocutora. Tamanha a responsabilidade e a certeza de minha incapacidade pessoal de realizar tal tarefa com a pertinência que esta requereria, assumi o dever social e moral de ser clara e imparcial na escolha de dados que dessem conta de responder às perguntas estabelecidas na apresentação de alguns caminhos que apareceram no decorrer desta etnografia da linguagem, assim como responder aos objetivos deste trabalho. Tenho a consciência de que saio de campo com mais perguntas e inquietações do que quando entrei, há quase dois anos. Silva (2007, p. 175) afirma que “o que o pesquisador doou em curiosidade intelectual, portanto humana, ele leva triplicado em descobertas, dados, textos, tese”. Sendo assim, para o que defini como recorte, neste momento, acredito que consegui lançar olhares para situações que poderão ser (re)pensadas, por outros pesquisadores, a partir desta dissertação.

Nesse sentido, finalizo parte deste percurso apresentando algumas constatações e reflexões que foram possíveis com os meses de trabalho de campo, com a compilação de materiais escritos e orais, realização de entrevistas, triangulação de dados e encontros com os três interlocutores – Laura, Lívia e LP – na trajetória de retorno dos dados e de incorporação das vozes destes estagiários (REIS, EGIDO, 2015), com o objetivo de sintetizar algumas respostas às perguntas e objetivos norteadores desta pesquisa. Em resposta à pergunta de pesquisa lançada por esta dissertação: *Como participar de práticas letradas acadêmicas e desenvolver padrões de interação ou habilidades específicas relacionadas à escrita acadêmica e relacionar esses padrões com formação de professores*, os dados apontaram para o fato de que os interlocutores participam ativamente de práticas letradas acadêmicas, mas nem sempre têm a consciência teórica e prática em torno dos significados oriundos dessa articulação, ou não se reconhecem inseridos nelas como em um processo de desenvolvimento profissional docente.

Como resultado da análise apresentada no Capítulo III, em que procurei estabelecer recorrências encontradas nos 14 Relatórios de Estágio, observei reincidências no uso de *apud*, geralmente de autores com obras de fácil acesso e trabalhadas em outras disciplinas do curso, como

pôde ser observado na subseção 3.3.3.3. No capítulo III, discutiu-se a respeito de outra recorrência que é representativa do modelo cultural local que permeia a formação do licenciando em Letras, da UPNP, na recorrência de usos de citações de autores ou do lugar teórico que embasou a análise dos dados observados pelos estagiários durante o Estágio I, de Língua Portuguesa.

A recorrência do lugar teórico de onde falam conduziu a uma busca, durante as observações dos estagiários e na organização da análise das observações e da colaboração em sala de aula, por concepções de linguagem, afirmando um objetivo pré-estabelecido por eles, de encontrar estas concepções de acordo com os PCN (BRASIL, 1997) e as DCE (PARANÁ, 2008), por mais que tais teorias não estivessem, por vezes, presentes nas salas de aula dos EF e EM. Esta recorrência pode conduzir a modelos culturais locais (HAMEL, 2013, p. 342) de escrita dos relatórios e de formação docente que são representativos de “entidades mais globais que estruturam o conjunto dos processos de investigação e sua organização institucional no interior das culturas acadêmicas específicas e suas tradições” (tradução minha). Por este viés, as dimensões escondidas verificadas na análise dos relatórios, como o fato de não apresentarem a trajetória acadêmica, dificuldades em usar as normas da ABNT, a disponibilidade das fotos como apêndice, por exemplo, articulam-se com a organização do discurso científico conforme estabelecido por Hamel (2013): Estrutura linguística, estrutura discursiva e modelos culturais. Ao entender que a intersecção entre estruturas linguísticas, estruturas discursivas e modelos culturais não ocorre, de fato, na escrita dos relatórios, o curso contribui para a reafirmação de um modelo ainda fechado de ciência que não reconhece a cultura e os saberes do aluno.

No que concerne aos dados dos relatórios, estes direcionam para uma certa dificuldade em articular teoria e prática, ou melhor, o Estágio I, de observação do contexto e de aulas de Língua Portuguesa, parece ser concebido como prática pedagógica, com pouco preparo teórico do “olhar” do estagiário, o que aparece nas citações que fazem e na forma como analisam os dados nos relatórios. Essa dificuldade é reafirmada nas entrevistas, nas quais os três participantes enfatizam terem dificuldade de articular as teorias discutidas na universidade às práticas dos estágios, em salas de aula, o que os leva a certos conflitos e a desenvolverem práticas diferentes das discutidas na universidade, não sendo o estágio reconhecido como letramento acadêmico.

As recorrências apresentadas em termos estruturais, assim como o capítulo III em que foram apresentadas e analisadas, corresponderam ao primeiro objetivo específico proposto por esta pesquisa: Identificar modelos culturais de escrita acadêmica. Um segundo resultado, ao analisar e articular os dados das entrevistas e das aulas observadas, foi a necessidade de uma maior mediação entre e tríade que compõe os estágios, favorecendo, desse modo, uma maior articulação entre teoria e prática e um trabalho colaborativo entre professores e estagiários. Muitas vezes, a dificuldade de

aceitação do estagiário por professores supervisores, podem conduzir a conflitos na formação identitária, próprios do processo de formação, nos momentos de estar em sala de aula, espaço em que tentam se posicionar como professores e onde são muitas vezes (re)posicionados pelos docentes da turma como alunos. Tal situação pode ocorrer pelo fato de o estagiário representar uma voz onipresente (BAKHTIN, 2006) da própria instituição universitária.

Há uma identidade que se encontra flutuante (HOLLAND *et al.*, 2003) desse aluno que exerce vários papéis sociais consecutivamente, sendo o ambiente de estágio um lugar complexo e contraditório que envolve uma tríade interligada (REICHMANN, 2016), composta por professor orientador, professor supervisor e estagiário. Dessa forma, ancorada em Reichmann (2015), os dados evidenciam a necessidade de uma compreensão mais ampla de letramento acadêmico como modos culturais de leitura e escrita da academia que podem ser articulados com práticas de leitura e escrita na Educação Básica, que envolvem reflexões sobre modelos de ciência e construção de saberes, e a necessidade de trabalho cooperativo e colaborativo entre professor orientador, professor supervisor e estagiário como meio de se fortalecer os laços entre escola e universidade e favorecer a entrada do estagiário em sala de aula. O letramento acadêmico e as condições de produção de relatórios podem ser índices de formação identitária do professor em formação.

No modo como os interlocutores se veem como professores não evidenciam, por um lado, que reconhecem uma articulação entre letramento acadêmico e formação docente. No discurso dos estagiários, após triangular todos os dados, a identidade de professor construída, embora apresente aspectos tradicionais de ensino, se projeta na imagem de um professor atento a aspectos de inovação, de tecnologia e novos modos de ensinar e aprender, e não somente a de um profissional que transmite conhecimentos, que passa conteúdo, reafirmando uma visão clássica. No entanto, ainda permanece a ideia de que ser professor, no entendimento dos estagiários, só é possível quando estão nas salas de aula e não, necessariamente, como aquele que pesquisa, elabora teorias, intelectual, ou seja, aquele que produz conhecimentos (PIMENTA, 2002; GIMENEZ, 2005).

Por outro lado, embora os estagiários não reconheçam e se identifiquem, em parte, com a noção de professor como transmissor e reafirmem a distância entre teoria e prática, por meio dos instrumentos de pesquisa, é possível perceber professores em formação que estão articulando de algum modo teoria e prática, e, portanto, demonstrando que o letramento acadêmico é parte constitutiva de sua formação docente. Além disso, apesar de irem com uma noção restrita do que é ser docente, estão dispostos a rever os próprios modelos e avançarem para modelos mais significativos de ensino de línguas. Nesse caso, é fundamental o papel das orientadoras de estágio.

No que se refere aos estágios, compreende-se uma lacuna ao não entendê-los como uma prática letrada (REICHMANN, 2015), um *lócus* de pesquisa, e somente uma obrigação acadêmica

em ambiente prático. Reichmann (2015) argumenta no sentido de haver comprometimento de todas as partes envolvidas nos estágios com o objetivo de estagiários vivenciarem, na prática, questões teóricas discutidas durante os anos do curso de Letras, em um processo necessário que leve a uma articulação entre teoria e prática. Um ponto a ser levantado, diz respeito à carga horária da disciplina de Estágio I e II, trabalhadas em um semestre, o que dificulta uma maior compreensão em torno de teorias e prática, pois a demanda de tempo com questões burocráticas relacionadas à entrada do estagiário nas escolas é grande. Na sequência, são as teorias que devem ser exploradas para que o estagiário entenda seus vários papéis no processo de formação e o início do estágio propriamente dito. Ou seja, um semestre para trabalhar questões burocráticas, teóricas e práticas parece ser difícil, para não dizer impossível.

Partindo-se do pressuposto de que práticas são instáveis, pode-se entender os contextos de formação inicial e continuada de professores como locais de diálogos, reflexões e construção de conhecimento em conjunto, em que a identidade (REICHMANN, 2015) seja vista enquanto construto situado, em articulação com a diversidade e as relações de poder. Ser professor e a construção social dessa identidade que se encontra em formação aparece nas vozes sociais que ecoam em torno de cada estagiário e estudante do curso de Letras. Tudo gira em torno do que cada licenciando acredita ser e pretende desenvolver quando estiver no exercício da profissão. Nesse momento, cada um se valeu de exemplos, vozes, situações vivenciadas que contribuem para articulação entre a teoria aprendida e a prática que será desenvolvida diariamente. Desse modo, estas considerações em torno do letramento acadêmico e de formações identitárias responderam ao segundo objetivo estabelecido para este trabalho: Reconhecer identidades de futuro professor construídas nos Estágios.

Uma outra recorrência surgiu em uma entrevista semiestruturada e em alguns Relatórios, dizem respeito à necessidade de ampliação dos espaços de estágio, apesar de que esta ampliação já consta no Plano de Desenvolvimento de Estágios do Curso de Letras da UPNP (2007), para além dos permitidos pela universidade, inserindo o estagiário em outros ambientes além do EF e EM, como escolas ou aulas de línguas para crianças, ou em estágios nas Associações de Amigos e Pais de Excepcionais (APAE) e Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil (ANPACIN), por exemplo. Desse modo, o futuro professor de línguas vivenciaria outras realidades com as quais poderá se deparar ao adentrar no mercado de trabalho, tendo a oportunidade de reconhecer outras práticas pedagógicas e seus modelos culturais de uso da escrita e de aprendizagem. Na concepção dos estagiários, os espaços para realização dos estágios são relativamente restritos, ocorrendo nos EF e EM da rede pública de Ensino. No entanto, o professor iniciante por vezes não inicia sua carreira docente nos ambientes públicos e municipais, mas na rede particular e, no caso de professores de línguas, em escolas de idiomas e escolas para crianças, além das escolas especiais que atendem alunos

com síndromes, deficiências e particularidades. Lançar um olhar para essas situações recai em (re)pensar os contextos de estágios que nossos estagiários vivenciam e o trabalho com questões sobre diversidade nos cursos de Letras bem como em todos os cursos de licenciatura. Nesses termos, os horizontes podem ser ampliados e locais como as APAE, ANPACIN, escolas rurais, escola de idiomas, escolas de educação infantil assim como colégios particulares, devem ser pensados como possibilidades de estágios.

De modo geral, esta dissertação contribuiu para a reflexão em torno do que o estagiário entende como letramento acadêmico e, de fato, como está articulado ou não com formação de professores. Para eles, as disciplinas que trabalham especificamente com questões linguísticas e literárias do curso não dialogam, diretamente, com as disciplinas de formação, ampliando a lacuna entre a teoria estudada e a prática docente. Repensar os direcionamentos do curso de Letras por um viés que compreenda todas as disciplinas engajadas na formação docente, pode ser um caminho para mudanças positivas entre os estagiários e suas percepções. Por esta perspectiva, programas como PIBID, ISF, Paraná Fala Idiomas e Residência Pedagógica são contribuintes no sentido de inserir os alunos de Letras em situações que vivenciam teorias trabalhada por outros professores, prática de pesquisa, conhecimentos, discussão e produção de (novas) teorias e a prática em sala de aula.

No que se refere aos relatórios de estágio, esta pesquisa orienta para olhares, a este gênero acadêmico, que o concebam como parte do conteúdo apresentado pela disciplina e não como meio de avaliação, pois trata-se de um texto em que o estagiário expõe a situação vivenciada e dialoga, por vezes, com o leitor, utilizando-se de vozes sociais que o constituem. Desse modo, este gênero deve ser compreendido considerando-se as três estruturas que organizam a escrita científica, conforme estabelecidas por Hamel (2013), pois os estudantes trazem outros modelos culturais de escrita de textos que mobilizam para a escrita do relatório.

Em diálogo com possíveis pesquisas a serem realizadas, acredito que o campo de formação de professores é vasto e possibilita direcionamentos que possivelmente contribuirão com uma educação emancipadora e crítica. A necessidade de pesquisas que evidenciem modos de articular todas as disciplinas do curso com vistas à formação de professores é urgente e necessária para que formemos professores contemporâneos (RAMPTON, 2014; PETERMANN, 2016).

Do mesmo modo, a possibilidade de pesquisas que proponham um trabalho em colaboração entre a tríade que compõe os estágios (professor orientador, professor supervisor e estagiário) vem ao encontro da necessidade de haver diálogo entre a universidade e a escola, possibilitando um diálogo que pouco tem acontecido. Nesse sentido, a resposta à pergunta de pesquisa para esta dissertação é que tudo faz parte do letramento acadêmico do estagiário de Letras, ou seja, toda a formação identitária que vivencia e tudo que o cerca é letramento acadêmico.

REFERÊNCIAS

- ALTENHOFEN, C. V; BROCH, I. K. “Fundamentos para uma ‘pedagogia do plurilinguismo’ baseada no modelo de conscientização linguística (language awareness)”. In: BEHARES, Luis (org.). **Atas do V Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**. Montevideo: Universidad de la República e Asociación de Universidades Grupo Montevideo / Núcleo Educación para la Integración, 2011. p. 15-22.
- BAGNO, M. Prefácio In: STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 240 p. 2014.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.
- _____. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992 (2006). p. 277-326
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, M. **Discurso na Vida e na Arte: sobre a poética sociológica**. Trad. de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza da edição inglesa de TITUNIK, I. R. “Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics”. In: VOLOSHINOV, V. N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.
- BARROS, W. C.; PEREIRA, R. C. M. Por uma política de letramento em PLE. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 121-135, Jan./jun. 2013.
- BEIJARD, D.; MEIJER, P.C.; VERLOOP, N. Reconsiderando a pesquisa sobre identidade profissional de professores. In: REIS, S.; VAN VEEN, K.; GIMENES, T. (Orgs.). **Identidades de professores de línguas**. Londrina: EDUEL, 2011. p.33-45
- BOHN, H. I. Maneiras inovadoras de ensinar e aprender: A necessidade de des(re)construção de conceitos. In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (org.) Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. P. 123 – 131.
- BRANEZ, L. N. F. *Vivenciando uma prática de ensino/estágio curricular supervisionado na formação inicial do educador de Língua Espanhola*. 2014, 226 f. Tese (Doutorado em Linguística) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.
- BRONCKART, J. P. (1999). **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado de Letras. Apud REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, Mercado das Letras, 2015. 200 p.
- BUBNOVA, T. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Bakhtiniana**, São Paulo, 6 (1): 268-280, Ago./Dez. 2011.
- CELANI, M. A. A., Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (org.) Vilson J. Leffa. – 2.ed., Pelotas: EDUCAT, 2008. P. 23 – 43.

COLAÇO, S. F. **Práticas pedagógicas de letramento: uma visão ideológica.** IX ANPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012.

CORADIM, J. N. *Ciclos reflexivos alternativos.* Tese (Doutorado em estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina. Londrina - PR, 2015, 349 f.

COSTA, F. L. da. *A formação de professores de língua inglesa e o Estágio Supervisionado: o movimento das experiências, crenças e identidades.* 2014. 199 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CRANDALL, J.; CHRISTISON, M. An overview of research in English language teacher education and professional development. In: CRANIAL, J.; CHRISTIAN, M. (Ed.). **Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives.** Routledge, 2016, p. 3 – 34.

DALLA VECCHIA, A. *Práticas de linguagem e construção de identidades institucionais em aulas de alemão voltadas para exame de proficiência em uma comunidade de suábios no Brasil.* Tese de doutorado do programa pós-graduação em letras da Universidade estadual de Maringá, Maringá – Pr, 2018, 230 f.

DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, S. M. A. *O trabalho do professor iniciante no estágio supervisionado em língua inglesa: uma atividade educacional à luz do ISD e da pesquisa narrativa.* 2014, 218 f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DOMINGO, L. C. *Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos Cursos de Letras.* Pelotas: UCPEL, 2015. 205f. Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II.** Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.

FARIAS, L. F. P. de *O estágio supervisionado do curso de Letras: uma trama enredada pelas práticas de letramento e representações do trabalho docente.* 2017. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/2334/2334>>. Acesso em: 21 set. 2017.

FLORES, A. Aprender a ser professor: dilemas e (des)continuidades. **Revista de Estudos Curriculares**, 2003, 1(2), Universidade do Minho, Portugal, p. 189 – 212.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação** (São Paulo), 1999, 10: 58-78.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **Delta**, v.31, especial, p. 1-34, 2015.

GEERTZ, Cl. **Nova Luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GIL, G. Mapeando os estudos de formação de professores de línguas no Brasil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo, SP: ALAB; Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 173 a 182.

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005. P. 183 – 201.

_____ Formação de professores de línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, P. 1 - 15.

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

GUEDES-PINTO, A. L. Vozes dos estagiários: articulações entre práticas de letramento e construção de sentidos para a profissão docente. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 345 -364, 2016. P. 169 – 198.

HAMEL, R. E. El Campo De las Ciencias y la Educación superior Entre El monopolio del inglés y El plurilingüismo: elementos para una política del lenguaje en américa latina. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n. (52.2): 321-384, jul./dez. 2013.

HARMUCH, R. A. À guisa de prefácio. In: Rosana Apolonia Harmuch, Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh (Orgs). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Mercado das Letras, 1ª edição, Campinas, SP, 2011, p. 7 – 11.

HEATH, S. B. “What no bedtime story means: narrative skills at home and school”. **Language and Society**, vol. 11, pp. 49-76. Cambridge (1982).

HOGGART, R. The Uses of Literacy. **Aspects of working-class life, with special reference to publications and entertainments**, London: Chatto and Windus, 1957, 319p.

HOLLAND, D. et. al. **Identity and agency in cultural worlds**. Havard University Press. 4º ed., 2003.

IFA, S. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: Experiências Significativas para a Construção de Conhecimento Sobre Prática Docente. **Estudos Linguísticos e Literários**, n. 50, jul-dez 2014, p. 100 - 119, Salvador, BA.

JOHNSON, K. The sociocultural turn and its challenges for L2 teacher education. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 235-257, 2006.

JUCA, L. Responsabilidades sociais da Linguística Aplicada na formação de professores de Língua Inglesa no contexto brasileiro: Traçando novos rumos. In: JORDÃO, C. M. (Org.) **A Linguística Aplicada no Brasil**: rumos e passagens. Pontes Editores, Campinas, SP, 2016, p. 233 – 260.

JUNG, N. M. **A reprodução de identidades sociais na comunidade e na escola**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

_____. Vestibular no contexto da formação docente. In: HARMUCH, R. A. SALEH, P. B. de O. (organizadoras). **Estudos da linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. Letramento em um contexto multilíngue no Brasil: a articulação da escrita em português com as identidades de gênero social e etnicidade. **EntreVer**, Florianópolis, v. 3, n. 5, p. 103-115, jul./dez. 2013

JUNG, N. M.; RAMPAZZO, G. C. C.; BASSO, R. A. A. Letramento acadêmico e formação docente: Reflexões sobre estágio em um curso de licenciatura em Letras. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 3, p. 264-280, out-dez/2018.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística, Editora Ática, 1986, São Paulo.

KLEIMAN, A. B. Ação e mudança na sala de aula: uma nova pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? In: **Linguagem e letramento em foco**: series iniciais. Ministério da Educação, Governo Federal, Brasil, 2005.

_____. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, vol. 32, nº 53, Santa Cruz do Sul, p. 1-25, dez. 2007.

_____. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2010v28n2p375/18442>. Acesso em: 23 de agosto de 2018.

_____. O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: Angela B. Kleiman (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, A. B; ASSIS, J. A. Apresentação in: **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, P. 1-59, 2016. P. 11 – 25.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (Orgs.) **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, P. 1-59, 2016. P. 169 - 198.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. Sem querer ir contra pessoas tão ilustres...”: construção e negociação identitárias do professor entre discursos de (des)legitimação. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 173-194, 1º sem. 2013.

LEA, M. A.; STREET, B. V. **Student writing in higher education: An academic literacies approach**. Jun 98, Vol. 23 Issue 2, p. 157, 16 pag. Disponível em: <http://linkperiodicoscap.gov.br.ez79.periodicos.capes.gov.br/sfxlcl41?ctx_ver=Z39.882004&>. Acesso em: 16/07/2016.

_____ **O modelo de “letramentos acadêmicos”**: teoria e aplicações. *The “Academic Literacies” Model: Theory and Applications*. v. 4, n. 45, p. 368-377, 2006. Traduzido por Fabiana Komesu e Adriana Fischer. Disponível em: www.revistas.usp.br/flp/article/downloadSuppFile/79407/1650. Acesso em 03/08/2017.

LENARTOVICZ, T. *Letramento digital e participação de professores em uma oficina de novas tecnologias aliada ao ensino de língua inglesa*. 2013. 137f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Campinas: Pontes Editores, 2010. P. 25 - 35

LILLIS, T. Whose ‘Common Sense’? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (orgs.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-147.

_____ Drawing on Bakhtin to Move from *Critique* to *Design*. **Language and Education**, Vol. 17, N.3, 2003, UK. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.498.8838&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em: 30/07/2017.

_____ Research Closing the Gap Between Text and Context in Academic Writing Ethnography as Method, Methodology, and “Deep Theorizing”, v 5, nº 3, July, 2008. Sage publications, p. 353 – 388.

LONGHI, A. J. Diálogo na diversidade. In: (org) Pedro Goergen, **Educação e Diálogo**. Eduem, 2010, p. 83 – 115.

LOPES, M. F. R. *A negociação de identidades e professor na sala de aula de estágio de língua espanhola*. 2009. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

LOURENÇO, D. S.; RAMPAZZO, G. C. C. As perspectivas de estudantes universitários sobre práticas sociais letradas vivenciadas no contexto acadêmico. **II Congresso Internacional de Estudos da Linguagem**, UEPG, Ponta Grossa, PR, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/ciel-2017/papers/as-perspectivas-de-estudantes-universitarios-sobre-praticas-sociais-letradas-vivenciadas-no-contexto-academico-?lang=pt-br>.

LÜDKE, M., ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986, p. 11 - 53.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MENEGASSI, R. J. Caracterizando o bom aprendiz em língua materna. **Acta Scientiarum**, 20(1):39-46, 1998, Maringá, PR.

MENEGASSI, R. J.; PETERMANN, R. O outro na produção de textos institucionais de ensino médio. **SIGNUM**: Estud. Ling., Londrina, n. 20/3, p. 11-39, dez. 2017.

MOITA LOPES, L.P. (1994). Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. In: **DELTA**, Vol 10, nº2, p. 329-338

OLIVEIRA, E. F. Letramento Acadêmico: princípios e abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. In: Encontro Memorial do ICHS, 2, 2009, Mariana. **Anais...Mariana: ICHS**, 2009. P.1 – 10.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A. Letramentos Acadêmicos: a aliança entre linguística e etnografia. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2): p. 695-710, maio-ago. 2015.

PASQUOTTE-VIEIRA, E. A.; FIAD, R. S. Letramentos acadêmicos: entre práticas letradas acadêmicas e não acadêmicas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.18, n.1, p. 125-150, jan./jun. 2015. Campinas.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v. 20, n. 42, p. 377-391, 2014.

PEREIRA, B. G. *Professores em formação inicial no gênero relatório de estágio supervisionado: um estudo em licenciaturas paraenses*. Araguaína: [s. n], 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2014.

PETERMANN, R. *A fala-em-interação em sala de aula no ensino médio: participação e construção conjunta de conhecimento em uma equipe de trabalho*. 2016. 138f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil** – gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. Part 1. **On the horizon**, 9(5), 1-6, 2001

RAMOS, F. *Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores*. 2015. 207f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

PRETI, D. (org) O discurso oral culto 2ª. ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 1999 – (Projetos Paralelos. V.2) 224p.

RAMOS, F. *Letramento e construção identitária acadêmico-profissional em diários de leitura: formando professores para formar leitores*. 2015. 207f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

RAMPTON, B. 2006. **Language in late modernity: Interaction in an urban school**. Cambridge: Cambridge University Press.

RAMPTON, B.; MAYBIN, J.; ROBERTS, C. Methodological foundations in linguistic ethnography. Working Papers in **Urban Language & Literacies**. Paper 125, London, 2014.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas, Mercado das Letras, 2015. 200 p.

_____. O estágio supervisionado como prática de letramento acadêmico-profissional. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 367 – 389.

REIS, S. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p.101-118, 2006.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ética em pesquisas sobre leitura crítica e letramento crítico. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga, v. 2, n. 3, 2015.

RIBEIRO, P. B. As representações como processo de significação do (futuro) professor de Língua Portuguesa. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 225-244, 1o sem. 2011.

ROBERTS, C.; BYRAM, M.; BARRO, A.; JORDAN, S.; STREET, B. **Language learners as ethnographers**. *Multilingual Matters*, 2001, 266 p.

RODRIGUES, D. L. I.; FONSECA, G. M. R.; MARTINS, J. B. Práticas de leitura e escrita: modos de dizer e de atribuir identidades. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 331 – 342.

SANT`ANA, T. F. *A (re)construção da identidade docente no percurso estagiária -> professora iniciante de língua portuguesa*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SCHLATTER, M.; GARCEZ P. M. Relatos de práticas: com a palavra o professor-autor-formador. **Na ponta do Lápis**, ano XIII, nº 29, p. 12 – 19. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/formacao/especiais/relato-de-pratica/wp-content/themes/itausocial/downloads/Schlatter%20e%20Garcez,%20NPL,%2029,%202017%20.pdf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2017.

SCHLATTER, M. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

SEMECHECHEM, J. A. *Letramento e identidades sociais em um município multilíngue no Paraná*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2010. 184 f.

_____. *O Multilinguismo na escola: práticas linguísticas em uma comunidade de imigração ucraniana no Paraná*. 271f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

SILVA, W. Escrita do gênero relatório de estágio supervisionado na formação inicial do professor brasileiro. *RBLA*, 2012, Belo Horizonte, p. 1-25.

SILVA, Hélio R. S. **Travestis: entre o espelho e a rua**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

SIPRIANO, B. F.; GONÇALVES, J. B. C. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. *Revista Diálogos*. Dossiê temático “Relendo Bakhtin”, v. 5, n. 1, 2017. Cuiabá, MT. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5084/pdf>. Acesso em: 05/12/2018.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª edição, Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2009

SOUZA, J. A. *Pesquisadores em construção: representações sobre pesquisa e pesquisador na elaboração e apresentação do TCC em um curso de Letras*. 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2008.

STREET, B. Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 541-567, jul. /dez., 2010.

_____. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 240 p. 2014.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. **Ponto Urbe 11**, 2012. Disponível em: www.pontourbe.net/edicao11-artigos. Acesso em 01 de agosto de 2018.

TERZI, S. B.; SCAVASSA, J. S. Mudanças na concepção de escrita de jovens e adultos em processo de letramento. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 5, n. 1, p. 181-207, 2005.

VALSECHI, M. C. *Afinal, o que é o estágio supervisionado? De labirinto a entrelugar: o estágio proposto pela Universidade na visão dos estagiários*. Campinas, SP: [s.n.], 2016. Tese – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

VIANNA, C. A. D.; SITO, L.; VALSECHI, M. C.; PEREIRA, S. L. M. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento Acadêmico e letramento do professor. In: Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, (organizadoras). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. P. 27 – 59.

VIEIRA, V. P. P. *O lugar da cultura na ação do comando brasileiro no Haiti segundo os enquadramentos nos proferimentos oficiais e no jornal Folha de São Paulo*. Dissertação de Mestrado apresentada para a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2010, 291 fs.

VILAÇA, M. L. C. **Pesquisa e ensino: considerações e reflexões**. In: **e-escrita**. Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, v. I, Número2, Mai. -Ago. 2010, p. 59-74.

VOSS DOS SANTOS, J. F. A respeito de Bakhtin e Foucault: aproximações e disparidades entre os conceitos de enunciado. In: **Revista Linguagem**. 12ª Ed. V. 02. São Carlos: UFSCar, mar-abr 2010, 10 p. Disponível em: http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao12/art_04.php. Acesso em: 08 ago 2018. Acesso em 05 de agosto de 2018.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, p. (Orgs.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

ANEXOS

Anexo 1: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I – Língua Portuguesa

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso:	Letras: Habilitações Português/Inglês e Português/Francês e Literaturas Correspondentes	Campus:	
Departamento:	DLP		
Centro:	CCH		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: Estágio Curricular Supervisionado I			Código:
Carga Horária: 136 h/a	Periodicidade: Semestral	Ano de Implantação: 2016	
1. EMENTA			
<p>A vivência de diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em contextos reais diversificados. Introdução à construção de significados da experiência vivida com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua portuguesa.</p>			
2. OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e atuar diretamente em contextos diversificados no que tange às atividades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa nos diferentes níveis de ensino (estágio de observação do contexto escolar e de aulas), bem como a outras atividades afeitas ao referido processo; • Desenvolver as atividades referentes às três modalidades de prática de formação especificadas no regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Letras. 			
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
3.1. Elaboração de <i>clipping</i> .			

- 3.2. Observação, por meio de visitas à escola, das condições materiais de trabalho e dependências físicas, para investigação dos problemas e das necessidades do contexto escolar.
- 3.3. Observação, em sala de aula, dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literaturas correspondentes no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
- 3.4. Auxílio ao professor de língua portuguesa e literaturas correspondentes em atividades didático-pedagógicas.
- 3.5. Sessões reflexivas compartilhadas.

4. REFERÊNCIAS

4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

KLEIMAN, A. B. (org.) *A formação do professor: perspectivas da linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 313-336.

LIBERALI, F. C. As linguagens da reflexão. In: MAGALHÃES, M.C.M. (org.) *A formação do professor como profissional reflexivo*. São Paulo: EDUC, 2004.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para educação básica*. Curitiba, 2006.

SIGNORINI, I. *Significados da inovação no ensino de língua portuguesa e na formação de professores*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

4.2- Complementares

HILA, C. V. D. ; RITTER, L. C. B. *O estágio de observação e as apreciações valorativas dos estagiários*. *Revista Olh@res*, Guarulhos, v. 1, n1, p. 163-182, maio. 2013.

PERES, A. F. *Saberes e identidade profissional em curso de formação de professores de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Anexo 2: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II – Língua Inglesa

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso:	Letras: Habilitação Português/Inglês e Literaturas Correspondentes.	Campus:	
Departamento:	DLM		
Centro:	CCH		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: Estágio Curricular Supervisionado II – Língua Inglesa			Código: 9459
Carga Horária: 68h	Periodicidade: Semestral	Ano de Implantação: 2018	
1. EMENTA			
A vivência de diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos reais diversificados. Aprofundamento do processo de construção de significados das experiências vividas com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua inglesa (Resolução n. 165/15 – CI/CCH).			
2. OBJETIVOS			
Conhecer e atuar diretamente em contextos diversificados no que tange às atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem da língua inglesa nos diferentes níveis de ensino, bem como as outras atividades afeitas ao referido processo; desenvolver as atividades referentes às três modalidades de prática de formação especificadas no regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras Resolução n. 165/15 – CI/CCH).			
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<ul style="list-style-type: none"> - Observação, em sala de aula, dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos mais diversos contextos de ensino, tais como: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos, Instituto de Línguas, dentre outros. É obrigatória a vivência em pelo menos um dos contextos de ensino da educação básica pública. - Auxílio ao professor de língua inglesa em atividades didático-pedagógicas. - Sessões reflexivas sobre as aulas observadas. - Relatório reflexivo ou artigo ou relato de experiência. 			
4. REFERÊNCIAS			
4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)			

BARBARA, L. e RAMOS, R. C. G. (Orgs). Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas. Campinas : Mercado de Letras , 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias* / Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria da Educação, Média e Tecnológica, 1999.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** (PCNEM). In: Parte II – Códigos, Linguagens e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 71p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article>; Acesso: 15/04/2013.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Curriculares Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais** (PCN+). In: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. 244p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article>; Acesso: 15/04/2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006. v.1.

DIDONET, V. Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília: Plano, 2000.

FREIRE , P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional. Formar-se para mudança e incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KLEIMAN , A. (Org). A formação do professor: perspectivas da Lingüística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

LUCKESI, C. C. Avaliação e aprendizagem na escola. São Paulo : Cortez, 2001.

MAGALHÃES, M. C. (Org.) A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ORTENZI, D.; GIMENEZ, K.; GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V.; FURTOSO, V. *Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês*. Londrina: EDUEL, 2008.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. Diretrizes curriculares de Língua Inglesa para Educação Básica. Curitiba, 2008

PÉREZ GOMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artes Médicas , 2001.

PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

4.2- Complementares

Anexo 3: Ementa da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV – Língua Inglesa

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Curso:	Letras: Habilitação Português-Inglês	Campus:	
Departamento:	Departamento de Letras Modernas		
Centro:	CCH		
COMPONENTE CURRICULAR			
Nome: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO IV – LÍNGUA INGLESA			Código: 9461
Carga Horária: 272h	Periodicidade: Anual	Ano de Implantação:	
1. EMENTA			
<p>A vivência de diferentes facetas do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa em contextos reais diversificados. Aprofundamento do processo de construção de significados da experiência vivida com teorização subsequente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência profissional do aluno-professor de língua inglesa (Res. n. 165/15 – CI/CCH).</p>			
2. OBJETIVOS			
<p>Conhecer e atuar diretamente em contextos diversificados no que tange às atividades relacionadas ao processo de ensino de língua inglesa nos diferentes níveis de ensino, bem como a outras atividades afeitas ao referido processo; desenvolver as atividades referentes às modalidades de prática de formação especificadas no regulamento de Estágio Curricular Supervisionado do curso de Letras. (Res. n. 165/15 – CI/CCH).</p>			
3. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO			
<p>1. Observação, em sala de aula, dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nos mais diversos contextos de ensino, tais como: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), institutos de línguas, dentre outros. É obrigatória a vivência em dois contextos de ensino da educação básica pública.</p> <p>2. Projeto de docência em língua inglesa no Ensino Fundamental, Ensino Médio, dentre outros contextos.</p> <p>3. Prática de docência em língua inglesa nos mais diversos contextos de ensino, tais como: Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, EJA, institutos de línguas, dentre outros. É obrigatória a vivência em dois contextos de ensino da educação básica pública.</p>			

4. Sessões reflexivas compartilhadas.
5. Elaboração de um trabalho final.
4. REFERÊNCIAS
4.1- Básicas (Disponibilizadas na Biblioteca ou aquisições recomendadas)
BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. <i>Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa</i> . Brasília: MEC/SEF, 1998.
DIDONET, V. <i>Plano Nacional de Educação (PNE)</i> . Brasília: Plano, 2000.
FREIRE, P. <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> . São Paulo: Paz e Terra, 2003. IMBERNÓN, F. <i>Formação docente e profissional. Formar-se para mudança e incerteza</i> . 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
LUCKESI, C.C. <i>Avaliação e aprendizagem na escola</i> . São Paulo: Cortez, 2001.
MAGALHÃES, M.C. (org) <i>A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão</i> . Campinas: Mercado de Letras, 2004.
PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. <i>Diretrizes curriculares de língua portuguesa para educação básica</i> . Curitiba, 2006.
PERES, A.F. <i>Saberes e identidade profissional em um curso de formação de professores de Língua Portuguesa</i> . Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2007.
PERRENOUD, P. <i>A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica</i> . Porto Alegre: Artmed, 2002.
PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org) <i>Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito</i> . 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. <i>Estágio e docência</i> . 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
4.2- Complementares

Anexo 4: Parecer consubstanciado do CEP

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador:

Título da Pesquisa:

Instituição Proponente:

Versão:

CAAE:

Práticas de Letramento acadêmico e aprendizagem de alunos do curso de Letras de uma universidade pública paranaense

Neiva Maria Jung

CCH - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

1

76933417.9.0000.0104

Área Temática:

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Número do Parecer: 2.368.546

DADOS DO PARECER

Trata-se de projeto de pesquisa proposto por pesquisador vinculado à Universidade Estadual de Maringá.

Apresentação do Projeto:

A pesquisa apresenta como objetivo primário o de descrever a aprendizagem da escrita acadêmica científica por alunos de um curso de Letras e sua articulação com sua formação como professores de línguas. Como objetivo secundário: objetiva identificar, por meio de análise de produções escritas e reescritas, modelos culturais de aquisição da escrita, bem como analisar se professor e alunos reconhecem relações de poder nas práticas letradas acadêmicas, procurando reconhecer articulações entre letramento acadêmico e formação de professores.

Objetivo da Pesquisa:

Avalia-se que os possíveis riscos a que estarão submetidos os sujeitos da pesquisa serão suportados pelos benefícios apontados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa será realizada em quatro turmas do curso de Letras, de uma universidade pública paranaense, procurando estabelecer um estudo que verifique as expectativas de alunos e professores, no ingresso à universidade, relativos à escrita acadêmica e produções de gêneros textuais condizentes com o perfil esperado de um acadêmico. Para o desenvolvimento da pesquisa, serão feitas observações de campo, com duração de quatro meses, análise de produção textual realizada pelos alunos, bem como entrevistas semiestruturadas e com gravação em áudio. As entrevistas serão transcritas e analisadas juntamente com os dados coletados, tendo como base teórica os dos Novos estudos do Letramento, propostos por Street (2014). Apresenta TCLE para os alunos participantes da pesquisa; folha de rosto datada de 01/09/2017 pelo diretor do CCH; Brochura e Projeto Básico da pesquisa; autorização da coordenadora adjunta do curso de Letras Profa. Érica Fernandes Alves; cronograma da pesquisa com coleta de dados prevista para o 2º semestre de 2017. 1) Em relação ao TCLE e ao que está no Projeto Básico, é preciso manter a mesma redação quanto aos benefícios e riscos. 2) Colocar no TCLE o que o pesquisador fará no caso de ocorrer o risco, mesmo que sendo mínimo. 3) Nos objetivos consta que a pesquisa irá "analisar se professor e alunos reconhecem relações de poder". Nesse caso, deverá haver um TCLE para os professores participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá é de parecer favorável à aprovação do protocolo de pesquisa apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Face ao exposto e considerando a normativa ética vigente, este Comitê se manifesta pela aprovação do protocolo de pesquisa em tela.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento Arquivo Postagem Autor Situação

Informações Básicas

do Projeto

PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P

ROJETO_965229.pdf

18/09/2017

21:48:38

Aceito

Outros Autoriz_colegiado_Letras.pdf 18/09/2017

11:13:03

GISELLI CRISTINA
CLARO RAMPAZZO

Aceito

TCLE / Termos de

Assentimento /

Justificativa de

Ausência

TCLEpesquisa.docx 18/09/2017

09:35:28

GISELLI CRISTINA
CLARO RAMPAZZO

Aceito

Projeto Detalhado /

Brochura

Investigador

projeto_pesquisa_completo.pdf 07/09/2017

09:29:14

GISELLI CRISTINA
CLARO RAMPAZZO

Aceito

Folha de Rosto folha_de_rosto.pdf 07/09/2017 GISELLI CRISTINA Aceito

Continuação do Parecer: 2.368.546

Ricardo Cesar Gardiolo
(Coordenador)

Assinado por:

Folha de Rosto folha_de_rosto.pdf 09:27:56 CLARO RAMPAZZO Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

APÊNDICES

Apêndice 1: Autorização do colegiado do curso de Letras

AUTORIZAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DE PESQUISA

_____, ____ de _____ de 2017.

AO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA NAS PESQUISAS COM SERES HUMANOS – COPEP/UEM

Declaro que tenho conhecimento do teor do Projeto de Pesquisa intitulado "Práticas de Letramento acadêmico e aprendizagem de alunos do curso de Letras de uma universidade pública paranaense" proposto pela pós-graduanda Giselli Cristina Claro Rampazzo, sob orientação da Professora Neiva Maria Jung, a ser desenvolvida na área de Estudos Linguísticos, junto ao curso de Pós-graduação em Letras da Universidade _____ e autorizo o seu desenvolvimento no curso de Letras.

Atenciosamente

 Profa. Erica Ferraz Alves
 Coordenadora Adjunta do Colegiado
 do Curso de Letras

 Coordenadora Adjunta do Curso de Letras
 Prof.ª _____ (DLM)

Apêndice 2: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**“Práticas de Letramento acadêmico e aprendizagem de alunos do curso de Letras de uma universidade pública paranaense”**

Prezado (s) Aluno (s):

Gostaria de convidá-lo (s) para participar da pesquisa de mestrado intitulada: “Práticas de Letramento acadêmico e aprendizagem de alunos do curso de Letras de uma universidade pública paranaense”, a ser realizada nesta turma de Estágio I. O objetivo principal da pesquisa é contribuir para currículos que concebam a leitura e escrita como ferramentas para agir socialmente e que possibilitem aos alunos reconhecer padrões culturais e ideológicos de uma prática acadêmica. Sua participação é muito importante e, caso aceite participar dela, possibilitará a geração de dados por meio de produções escritas e entrevistas semiestruturadas, em datas e locais de acordo com a sua disponibilidade e preferência.

Sua participação é totalmente voluntária e você pode: recusar-se a participar; a responder a qualquer questão ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de minha orientadora. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Dessa forma, no relato da pesquisa, utilizarei pseudônimo para me referir a seus dados. No entanto, *caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço explicitar esse desejo ao final deste termo.*

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Como benefício ofereço-lhe acesso e participação nesta pesquisa inédita e original, visando à produção de conhecimento sobre o tema Letramento acadêmico e formação docente e para a área da Linguística Aplicada.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisador, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua parte. Estarei, a qualquer momento, aberto ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Uma vez esclarecido sobre os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

, ____ de _____ de 201__.

Nome: Giselli Cristina Claro Rampazzo

Pesquisador Responsável

RG: 77693769

_____ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima. Quanto a minha identidade:

() quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado por pseudônimos.

() Não quero manter minha identidade em anonimato, sendo portanto, identificado pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Apêndice 3: Roteiro de Entrevista semiestruturada

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA - ALUNOS

Data: _____

Nome (pseudônimo): _____

Objetivo da dissertação: Reconhecer a aprendizagem da escrita acadêmica científica por alunos de um curso de Letras e sua articulação com sua formação como professores de línguas.

1. Há quanto tempo está na universidade? Onde estudou antes?
2. O que sentiu quando começou os estudos na universidade?
3. Como descreveria o que aprende e vivencia aqui?
4. Há alguma relação entre a realidade do seu dia a dia e aquilo que se ensina na universidade?
5. Na sua opinião, qual a função da universidade na sociedade?
6. Apontaria dificuldades encontradas em seu curso de Letras?
7. Como avaliaria as aulas de estágio até o momento?
8. Como descreveria as práticas de sala de aula para sua formação?
9. Sua família participa de sua vida acadêmica?
10. Qual foi seu principal motivo por escolher o curso de Letras?
11. Você trabalha? Em que? Seu trabalho tem alguma relação com seu curso?
Participa de algum projeto da universidade?
12. Como vê o ambiente acadêmico?
13. O que destacaria da universidade (disciplinas, projeto, estágio) que contribui/u muito com a sua formação como professor de línguas?
14. Quais as suas maiores dificuldades na universidade?
15. Já leciona ou lecionou alguma vez?
16. Como foi seu contato com a língua inglesa? Participava de cursos de idiomas anteriores à universidade?
17. Quais os saberes dos alunos que não são considerados na universidade?
18. Você acredita que a escrita aprendida na educação básica (E.M. e E.F.) tem relação com a escrita requerida na universidade?
19. Você sente que sua formação escolar te preparou para lidar com a escrita acadêmica? Para você, de que forma a escrita trazida pelo aluno corresponde com a escrita acadêmica exigida requerida na universidade?
20. Vê alguma relação entre as disciplinas que trabalham a escrita acadêmica e as disciplinas de formação?
21. Você teria sugestões para o currículo do curso e para o curso em geral?