

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/LINGUÍSTICA APLICADA**

**VERONICE CAMARGO DA SILVA**

**RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO E PRÁTICAS DE AÇÃO DOCENTE NA VOZ DO  
ALUNO-PROFESSOR**

**PELOTAS**

**2015**

**VERONICE CAMARGO DA SILVA**

**RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO E PRÁTICAS DE AÇÃO DOCENTE NA VOZ DO  
ALUNO-PROFESSOR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Letras. Área de Concentração: Linguística Aplicada. Linha de Pesquisa: Texto, discurso e relações sociais.

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral  
Coorientadora: Adriana Fischer

**PELOTAS  
2015**

**S586r**     **Silva, Veronice Camargo da**

Relações entre letramento acadêmico no estágio supervisionado e práticas de ação docente na voz do aluno-professor. / **Veronice Camargo da Silva**. – Pelotas: UCPEL, 2015.

160f.

Tese (doutorado) – Universidade Católica de Pelotas, Programa de Pós-Graduação em Letras, Pelotas, BR-RS, 2015. Orientador: Adail Ubirajara Sobral.

1. Letramentos acadêmicos. 2. Agir docente. 3. Aluno-professor. I. Sobral, Adail Ubirajara, or. II. Título.

CDD 410

**RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO NO ESTÁGIO  
SUPERVISIONADO E PRÁTICAS DE AÇÃO DOCENTE NA VOZ DO  
ALUNO-PROFESSOR**

**VERONICE CAMARGO DA SILVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras na Universidade Católica de Pelotas como requisito parcial para a obtenção do Título de Doutora em Letras. Área de Concentração: Linguística Aplicada. Linha de Pesquisa: Texto, discurso e relações sociais.

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral  
Coorientadora: Adriana Fischer

Pelotas, 26 de junho de 2015.

**Banca examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karina Giacomelli  
Doutora em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria  
(Membro)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirna Susana Vieira de Martinez  
Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica-RS  
(Membro)

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Camila Lawson Scheifer  
Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas  
(Membro)

---

Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn  
Doutor em Linguística Aplicada na School of Education da University of Texas  
At Austin  
(Membro)

---

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral  
Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia  
Universidade Católica de São Paulo  
(Orientador e Presidente)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Adail Sobral pelas suas intervenções decisivas na reta final. Obrigada pelas leituras, sugestões, pela disponibilidade, por me proporcionar a oportunidade de aperfeiçoamento e busca do conhecimento.

Agradeço, em especial, a querida Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Adriana Fischer por ter sido minha orientadora nos dois primeiros anos e ter dado continuidade nos outros dois anos como coorientadora. Obrigada por ter acreditado na realização deste trabalho, por suas leituras e correções sempre oportunas e pontuais, por sua disponibilidade generosa e carinhosa e, principalmente, pela agradável convivência que tivemos de perto e de longe durante esses quatro anos sem que em momento algum houvesse de sua parte, má vontade em atender-me.

Às colegas de doutorado, pelos trabalhos em grupo, pelas discussões produtivas nas aulas, pelos almoços companheiros e pelas trocas de aprendizado. Aprendi muito com vocês.

À banca examinadora que fez parte da minha qualificação, Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karina Giacomelli e Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mirna Susana Viera de Martínez, pela leitura atenciosa e pelas sugestões preciosas para que fosse possível um melhor resultado no trabalho. As possíveis falhas ainda presentes são de minha total responsabilidade.

Agradeço aos funcionários da Ucpel, em especial, à Rosângela pela atenção e carinho.

Aos professores do doutorado, meu agradecimento especial. Obrigada pelos conhecimentos compartilhados.

Ao meu grande amor, Arlindo, pelo apoio, pela forma como sempre me incentivou e me acompanhou durante esses longos anos. Simplesmente não encontro palavras para te agradecer. À Angélica e à Eduarda, minhas adoradas filhas, por terem suportado minhas ausências, pelo apoio e força, principalmente, na reta final. Ao meu querido e amado filho Lucas por estar sempre ao meu lado. Saibas que meu amor por ti é igualmente imenso. A minha querida mãe, um exemplo de coragem e luta pela vida. Mãe, obrigada pelas suas orações constantes, por estar sempre ao meu lado, dando força e

me valorizando. A vocês cinco, obrigada por terem feito do meu sonho o nosso sonho!

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinhos. Peço desculpas pelas vezes que tive que me afastar de vocês. Quero que saibam do grande amor que tenho por cada um e cada uma.

Ao meu braço direito, Cristiane, que soube entender todas às vezes que eu estive fora de casa e a cuidou com muito zelo.

Agradeço aos meus amigos pela incansável presteza e apoio. Em especial a minha querida amiga Ângela por suas contribuições e debates iniciais e à Queli pelo incentivo na reta final e por fazer acreditar no meu trabalho.

Aos meus sujeitos da pesquisa, em especial, D, E e F, por terem aceitado participar dessa pesquisa. Agradeço os momentos de aprendizagem que compartilhamos.

Por fim, com vocês, reparto a alegria e a satisfação do trabalho concluído. Muito obrigada.

## RESUMO

Este trabalho parte do pressuposto de que um dos maiores desafios postos à formação profissional docente traz como foco de discussão e problematização propostas pedagógicas dos cursos de formação docente, que se realizam a partir dos letramentos acadêmicos. Seu objetivo geral consistiu em analisar como se manifestam, na voz de aluno-professor, os letramentos acadêmicos, com apoio do agir docente antes e durante o estágio supervisionado II, no curso de Pedagogia de uma universidade particular do Rio Grande do Sul. Para tanto, foram propostos os seguintes objetivos específicos: verificar na voz do aluno-professor os sentidos que ele constrói de suas práticas de letramento vividas como aluno da educação básica; reconhecer na voz do aluno-professor as possíveis contribuições dos letramentos acadêmicos para a prática docente durante o estágio supervisionado; identificar as manifestações do agir docente como aluno-professor com o agir docente do professor da turma de estágio, bem como com o agir docente no espaço acadêmico e caracterizar, a partir dos relatos de estágio apresentados no seminário final do curso, evidências para construção de um perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor. Constituiu-se como uma proposta de investigação a ser desenvolvida no ambiente de trabalho da pesquisadora e caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, utilizando a pesquisa de campo com elementos da pesquisa etnográfica. Os sujeitos foram acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade particular localizada no estado do Rio Grande do Sul matriculados no 5º semestre e, posteriormente, no 6º semestre. Foram utilizados os seguintes instrumentos: questionário e gravações em áudio. A perspectiva sociocultural sobre os letramentos dá sustentação aos procedimentos metodológicos a serem encaminhados na pesquisa entre 2012-2015, bem como à análise dos dados. Dos estudos teóricos, destacam-se os estudos sobre letramento acadêmico, sobre formação e atuação docente, sobre linguagem e interação e, por fim, são abordadas questões referentes ao estágio, a fim de mapear o processo do estágio supervisionado, prática obrigatória que visa à formação do futuro professor, denominado para a presente tese aluno-professor. Os dados revelaram que os sujeitos manifestam suas práticas a partir dos enunciados de locutores voltados para se tornar futuros profissionais. Revelam, prioritariamente, um perfil influenciado pelos modelos de profissionais já atuantes como, por exemplo, o professor regente da turma. O estágio supervisionado constituiu-se para eles como um dos momentos em que o aluno-professor tem acesso às vivências da docência e tem a possibilidade de efetivar a construção de seu perfil profissional.

**Palavras-chave:** letramentos acadêmicos; agir docente; aluno-professor

## ABSTRACT

This work is founded on the assumption that one of the greatest challenges of professional teachers' education presupposes to bring as a focus for discussing and putting into question pedagogic proposals of the courses for teachers' education, which actualize from academic literacies. Its general objective consisted in analyzing how academic literacies are represented in students-teachers' voices, with support of teaching action before and during Supervised In-Service Training II, in the course of Pedagogy of a private university of Rio Grande do Sul. For doing this, the following specific objectives were proposed: to check in the voice of pupils-teachers the senses they build of their literacy practices lived as basic education pupils; to recognize in their voice the possible contributions of academic literacies for their teaching practice during supervised training; to identify the demonstrations between their teaching actions as pupils-teachers and supervisors' teaching actions as well as teaching actions in the academic setting and characterizing, from training reports presented in the final seminar of the course, evidences for the construction of a professional profile based on teaching acting as pupils-teachers. It is a research proposal to be developed in the work environment of the researcher and was characterized as a qualitative research, using field work with elements of ethnographic research. Subjects were academics of the course of Pedagogy of a private university located in Rio Grande do Sul state enrolled in the 5<sup>th</sup> and, subsequently, in the 6th semester. The instruments were used: a questionnaire and audio recordings. The social-cultural perspective on literacies gives sustenance to methodological procedures of the research used from 2012 to 2015, as well as to data analysis. From theoretical studies, academic literacies stand out as regards professional education and teaching actions, language and interaction and, finally, questions referring to teachers' training, in order to map the process of the supervised training, a compulsory practice that aims to educate future teachers called in the present thesis pupils-teachers. Data showed that subjects reveal their practices in utterances of locators dedicated to turn into future professionals been made. They reveal essentially a professional profile influenced by the models of active professionals such as, for example, the teacher in charge of the class they are trained at. Supervised training was for them one of the moments when pupils-teachers have access to living teaching acting and have the possibility to bring into effect the construction of their professional profile.

**Keywords:** academic literacies; teacher actions; pupils-teachers

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Marcas positivas e negativas da educação básica.....	<b>73</b>
<b>Quadro 2:</b>	Atividades que mais e menos gostava de realizar como aluno na educação básica.....	<b>79</b>
<b>Quadro 3:</b>	Ser professor da Educação Básica.....	<b>85</b>
<b>Quadro 4:</b>	Textos lidos durante o curso e contribuições para a atuação como aluno-professor.....	<b>90</b>
<b>Quadro 5:</b>	Práticas leitoras recorrentes no curso e dificuldades.....	<b>95</b>
<b>Quadro 6:</b>	Disciplinas que priorizam na sua ementa questões teórico- metodológicas que poderão dar suporte ao seu agir docente durante o estágio.....	<b>100</b>
<b>Quadro 7:</b>	Suporte das leituras encaminhadas no 5º semestre à atuação docente no período de estágio.....	<b>105</b>
<b>Quadro 8:</b>	Agir docente da professora regente da turma no período de observação que antecede a prática docente como estagiária.....	<b>109</b>
<b>Quadro 9:</b>	Conhecimentos vividos no espaço acadêmico com o agir docente como aluno-professor.....	<b>114</b>
<b>Quadro 10:</b>	Prática docente como aluno-professor durante o estágio supervisionado II.....	<b>119</b>

## SUMÁRIO

RESUMO .....	05
ABSTRACT.....	06
LISTA DE QUADROS.....	05
<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS.....</b>	<b>16</b>
<b>2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>31</b>
<b>2.3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>54</b>
<b>3 O ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1 TIPO DE PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
3.1.1 Sujeitos da pesquisa.....	64
3.1.2 Procedimentos metodológicos.....	65
3.1.3 Instrumentos para coleta dos dados.....	67
3.1.4 Análise dos dados.....	67
3.1.5. Tópicos para análise.....	68
<b>4 PRÁTICAS DA AÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>72</b>
<b>4.1 MARCAS VIVIDAS COMO ALUNO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....</b>	<b>73</b>
4.1.1 Marcas positivas e negativas como aluno na educação básica.....	73
4.1.2 Práticas de letramento vividas como aluno na educação básica.....	79
4.1.3 Ser professor na educação básica.....	85
<b>4.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO AGIR DOCENTE COMO ALUNO-PROFESSOR.....</b>	<b>89</b>
4.2.1: Tipos de textos recorrentes no espaço acadêmico e suas contribuições.....	90
4.2.2 Práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico e suas dificuldades.....	95
4.2.3 Disciplinas teórico-metodológicas e suas contribuições.....	100
<b>4.3 MANIFESTAÇÕES DO AGIR DOCENTE.....</b>	<b>104</b>

4.3.1 Agir docente no espaço acadêmico a partir de propostas com práticas leitoras.....	104
4.3.2 Agir docente do professor da turma de estágio.....	109
<b>4.4 PERFIL PROFISSIONAL A PARTIR DA ATUAÇÃO DOCENTE COMO ALUNO-PROFESSOR.....</b>	<b>114</b>
4.4.1 Relações entre os conhecimentos vividos no espaço acadêmico com o agir docente como aluno-professor.....	114
4.4.2 Prática docente como aluno-professor durante o estágio supervisionado II.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>139</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi motivada pela necessidade de buscar respostas às questões vivenciadas pela pesquisadora na condição de professora do ensino superior em disciplinas teórico-metodológicas que atendem a acadêmicos da área de Educação e estão em processo de reflexão entre a teoria e a prática docente no momento em que realizam o estágio supervisionado.

Sabe-se que o aluno universitário, especialmente o de licenciatura, tem uma trajetória na sua formação acadêmica que visa à atuação docente. Pode-se dizer que o momento culminante na busca da profissionalização é o momento do estágio, ou seja, no momento em que o acadêmico se torna aluno-professor. É neste contexto que o futuro docente tem a oportunidade de vivenciar as práticas do letramento acadêmico (LEA e STREET, 2006) em diferentes perspectivas, através da reflexão e a conexão entre a teoria e prática, tornando-se relevante para sua futura atuação profissional.

Através da prática docente da autora deste projeto, realizada no curso de Pedagogia de uma universidade particular do Rio Grande do Sul, é possível perceber, a partir de constatações vivenciadas como docente no ensino superior, que alguns alunos ao realizarem estágio supervisionado enfrentam dificuldades para integrar e fundamentarem-se em estudos dos letramentos acadêmicos, incluindo aqui os relacionados ao campo da linguística aplicada, como um dos elementos essenciais à prática docente e relacionar os usos efetivos desses estudos de forma mais adequada, confirmando os estudos de Lea e Street (2006).

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino que tem como proposta a preparação do aluno-professor para o exercício da docência (PIMENTA, 2000). Especificamente no curso de Pedagogia, objeto da presente análise, são

oferecidas, no semestre que antecede o estágio supervisionado, disciplinas teórico-metodológicas e, dessa forma, são igualmente relevantes para a formação dos futuros professores. Silva (2012) reforça, então, que o estágio supervisionado não pode ser disciplina exclusivamente responsável pela orientação da prática profissional dos futuros professores. Deve, no entanto, possibilitar a articulação entre as teorias e as práticas acadêmicas e, ainda, constituir-se num momento adequado para que o aluno-professor desenvolva competências no sentido de transformar suas ações em atividades reflexivas a fim de priorizar uma educação de qualidade.

Diante dessas constatações, justifica-se a presente proposta de pesquisa que traz como temática as “Relações entre letramento acadêmico e práticas de ação docente representadas na voz do aluno-professor”. A expressão aluno-professor é utilizada no presente estudo para referir-se ao acadêmico que vive duas funções distintas no momento do estágio: a primeira como aluno universitário e a segunda como futuro professor que se encontra em processo de formação ao realizar o estágio supervisionado. A problemática da presente pesquisa volta-se para saber como se manifestam, na voz de aluno-professor, os letramentos acadêmicos, com apoio do agir docente antes e durante o estágio supervisionado II, num curso de Pedagogia.

Nesta proposta, tem-se como intenção não simplesmente reproduzir o discurso deficitário acerca da formação de alunos de um curso de licenciatura, mas compreender os sentidos e relações entre conteúdos teórico-científicos e elaboração didático-pedagógica desses sujeitos quando na posição de alunos-professores nos anos iniciais do ensino fundamental. Para tanto, a presente pesquisa caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, (BOGDAN; BIKLEN, 1994), utilizando a pesquisa de campo do tipo etnográfico, sem se configurar como pesquisa etnográfica propriamente dita.

Apresentam-se, para o presente estudo, as seguintes hipóteses:

- a) A voz do aluno-professor traz contribuições dos letramentos acadêmicos para sua prática docente durante o estágio supervisionado;

- b) A voz do acadêmico revela práticas reprodutivas e práticas reflexivas vividas como aluno na educação básica;
- c) Há relações entre as manifestações do agir docente como aluno-professor e o agir docente do professor da turma de estágio, envolvendo ainda o agir docente no espaço acadêmico, a partir de práticas leitoras;
- d) Há nos relatos de estágio, apresentados no seminário final do curso, evidências de um perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor.

O objetivo geral desta tese consiste em analisar como se manifestam, na voz de aluno-professor, os letramentos acadêmicos, com apoio do agir docente antes e durante o estágio supervisionado II, num curso de Pedagogia.

Os objetivos específicos são:

- a) Verificar na voz do aluno-professor os sentidos que ele constrói de suas práticas de letramento vividas como aluno da educação básica;
- b) Reconhecer na voz do aluno-professor as possíveis contribuições dos letramentos acadêmicos para a prática docente durante o estágio supervisionado;
- c) Identificar as manifestações do agir docente como aluno-professor com o agir docente do professor da turma de estágio, bem como com o agir docente no espaço acadêmico;
- d) Caracterizar, a partir dos relatos de estágio apresentados no seminário final do curso, evidências da construção de um perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor.

O capítulo 2 traz a fundamentação teórica do estudo. Na primeira seção, destacam-se a origem e os diversos significados dados ao termo letramento; as dimensões que envolvem o fenômeno letramento (COMBER, 2006; ANDRADE, 2007; LEA E STREET, 2006) e seus diferentes modelos. Aborda-se igualmente

a temática do letramento acadêmico, essencial para a atuação do futuro profissional docente. Na segunda seção, 'Formação e atuação docente' recorreu-se às propostas de Tardif (2004) Inbernón (2001); Arroyo (2008); Assmann (2007); Demo (2004), dentre outros, que dialogam com questões reflexivas emergentes à formação do futuro profissional de educação.

Linguagem e Interação integra a terceira seção que aborda o sujeito nas relações com o outro. Dessa forma, se constrói como um "diálogo entre discursos" (BAKHTIN, 1995, 2003, 2008; SOBRAL, 2008) uma vez que as relações permanecem com outros discursos anteriormente constituídos. Por fim, na quinta seção do capítulo 2, são abordadas questões referentes ao estágio (BORGES, 2004; PIMENTA E LIMA, 2007; PIMENTA, 2010; MELO 2012; SILVA, 2012) a fim de mapear o processo do estágio supervisionado, prática obrigatória que visa à formação do futuro professor, denominado para a presente tese como aluno-professor.

O capítulo 3 aborda a metodologia de coleta e análise de dados. A presente análise caracterizou-se como uma pesquisa de campo qualitativa, (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com alguns elementos de pesquisa etnográfica. Para melhor discussão dos dados, a análise foi dividida em duas etapas: para a primeira, os sujeitos selecionados foram todos os acadêmicos, num total de doze (12), do curso de Pedagogia do 5º semestre/2012-1 de uma universidade particular, localizada no município de Bagé-RS. Todos os sujeitos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (anexo A) e estavam matriculados nas disciplinas do 5º semestre, conforme Estrutura Curricular (anexo E) presente no Projeto Político Pedagógico do referido curso. O eixo do referido semestre pretende subsidiar metodologicamente as ações docentes para a educação infantil e anos iniciais. Apresentam, portanto, em suas ementas (anexo F), conteúdos com prováveis suportes à ação docente.

A segunda etapa aconteceu quando as alunas estavam no 6º semestre/2012-2 do curso de Pedagogia. Nesse momento, como sujeitos da presente pesquisa, foram selecionadas 3 ( três) acadêmicas matriculadas na disciplina Estágio Supervisionado II- modalidade anos iniciais do ensino fundamental que cursaram e foram aprovados nas disciplinas da 1ª etapa e,

ainda, que apresentavam as características que as diferenciavam: o primeiro sujeito, denominado sujeito D, não tinha experiência na docência; o segundo sujeito, nomeado como sujeito E, também não tinha experiência como docente, no entanto, tinha iniciado sua experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID e, ainda, tinha contato com as crianças ao exercer a profissão de servente-merendeira na mesma escola em que realizou o estágio; e o terceiro sujeito, especificado como sujeito F, já atuava há 3 (três) anos como professora na educação infantil.

Para coleta de dados foram aplicados três instrumentos: dois questionários para a primeira etapa: um no início (anexo B) e outro no final do 5º semestre (anexo C). O instrumento para a segunda etapa (anexo D) constituiu-se de gravação com posterior transcrição dos relatos no seminário, recurso pedagógico utilizado pelo curso em análise. Este seminário é proporcionado no final dos estágios supervisionados I e II, uma vez que ambos acontecem no mesmo semestre. Nesse momento os acadêmicos entregam o relatório final e socializam com os demais colegas as ações realizadas, bem como podem ser provocadas reflexões acerca da docência.

Apresentam-se no capítulo 4 os tópicos em discussão. Para realizar a presente análise, os dados coletados foram divididos em quatro tópicos. O primeiro tópico é denominado **“Marcas vividas como aluno da educação básica”** e visa à identificação dos sentidos que os alunos-professores constroem de suas experiências positivas ou negativas vividas quando alunas na educação básica. Dessa forma, buscou-se também compreender o que é ser professor na educação básica, na voz do aluno-professor e discutir as práticas de letramento vividas como aluno na educação básica.

O segundo tópico, **“Letramentos acadêmicos: possíveis contribuições no agir docente como aluno-professor”** visou a verificar os letramentos acadêmicos que podem contribuir com a prática docente vivenciada no estágio supervisionado II. Para tanto, foi possível conhecer a trajetória leitora no espaço acadêmico dos sujeitos selecionados. Buscou-se, ainda, saber as possíveis contribuições que os textos disponibilizados na universidade podem oferecer para a atuação docente do aluno-professor, bem

como as contribuições e/ou dificuldades com relação às práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico. Também foi possível, nesse tópico, conhecer a relação das disciplinas teórico-metodológicas oferecidas no semestre que antecede o estágio com o agir docente do aluno-professor.

O foco do terceiro tópico, **“Manifestações do agir docente”**, tem como prioridade identificar as manifestações do agir docente como aluno-professor. Buscou-se identificar, na voz do aluno-professor, as manifestações do agir docente dos professores regentes das turmas de estágio, durante o período de observação que antecede o estágio supervisionado. Também foram identificadas as manifestações ligadas ao agir docente no espaço acadêmico, no sentido de compreender como acontecem as relações entre os conhecimentos vividos no espaço acadêmico e o momento da atuação docente vivido como aluno-professor.

No quarto e último tópico, **“Perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor”**, buscou-se, a partir dos relatos apresentados no seminário final, evidências para construção de um perfil profissional a partir das vivências dos sujeitos como alunos-professores no estágio supervisionado II.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

No presente capítulo, organizado em quatro seções, apresentam-se os pressupostos teóricos que fundamentam as análises. Na primeira seção, destacam-se a origem e os diversos significados dados ao termo letramento, os modelos de letramento autônomo e ideológico (STREET, 1995), bem como a temática do letramento acadêmico (COMBER, 2006; ANDRADE, 2007; LEA E STREET, 2006). Na segunda seção, busca-se um diálogo às propostas de (TARDIF, 2004; INBERNÓN, 2001; ARROYO, 2008; ASSMANN, 2007; DEMO, 2004); que trazem questões reflexivas emergentes à formação profissional de educação.

A terceira seção, Linguagem e Interação, discute o sujeito nas relações com o outro, uma vez que as relações permanecem com outros discursos anteriormente constituídos (BAKHTIN, 1995, 2003, 2008; SOBRAL, 2008). Dessa forma, se constrói como um diálogo entre discursos. Por fim, na quarta seção do primeiro capítulo, são abordadas questões referentes ao estágio (BORGES, 2004; PIMENTA E LIMA, 2007; PIMENTA, 2010; MELO 2012; SILVA, 2012) a fim de mapear o processo do estágio supervisionado, prática obrigatória que visa à formação do futuro professor, denominado para a presente tese como aluno-professor.

### **2.1 LETRAMENTOS ACADÊMICOS**

Destacam-se nesta seção, a origem e os diversos significados dados ao termo letramento; as dimensões que envolvem o fenômeno letramento, bem os diferentes modelos. Igualmente aborda-se a temática letramento acadêmico, essencial para atuação do futuro profissional docente.

Para cada campo da atividade humana, existem gêneros específicos de comunicação. Na universidade, por exemplo, há a leitura e escrita de certos gêneros como práticas exclusivas do espaço acadêmico. Ao ingressar na universidade, os estudantes passam a ter acesso a essas práticas, até então desconhecidas por muitos. São-lhes proporcionados para estudo gêneros específicos, tais como artigos científicos, textos informativos ou reportagens de divulgação científica. A partir daí, leitura e escrita alicerçam-se em práticas específicas de aquisição de conhecimentos que se constituem em ferramentas essenciais no percurso acadêmico.

Através de gêneros específicos, os professores universitários oferecem um conjunto de conhecimentos que julgam necessários para que os alunos em formação universitária assimilem, apropriem-se e construam novos saberes. Assim, os textos com os quais os estudantes convivem, durante todo o curso, acabam sendo os instrumentos de formação mais importantes entre os propostos pela instituição de ensino, se não, em muitos casos, os únicos instrumentos.

No entanto, o uso e o domínio efetivo dessas práticas acabam revelando experiências individuais e particularidades porque atingem, na maioria das vezes, a um número limitado de possíveis escritores e leitores com real domínio compreensivo de conhecimento. Fischer (2008), em seu estudo, reforça que os alunos ingressantes no ensino superior podem se sentir, num primeiro momento, distantes do meio acadêmico, tendo em vista as atividades pedagógicas que os professores universitários propõem. Diante do exposto, é possível considerar patente que isso poderá acontecer porque os novatos não dominam as linguagens e práticas específicas do ensino superior.

Uma das dificuldades, com grau maior ou menor, que muitos estudantes encontram quando ingressam no ensino superior, envolve escrita e discurso acadêmico (FIAD, 2011). Ao ingressar no ensino superior o aluno depara com situações em que precisa escrever, o que se entende como uma prática natural, uma vez que se está num contexto acadêmico. Por outro lado, desse futuro profissional é exigido uma prática com a qual não está familiarizado em suas práticas anteriores de escrita e poderá acabar sendo visto pela

universidade como sujeito iletrado porque seu desempenho não corresponde ao esperado, sendo, inclusive, mal avaliado por seus professores. Se essas podem ser consideradas possíveis falhas da educação superior, importa, no entanto, esclarecer, em especial, as especificidades dos textos acadêmicos e as formas como os sujeitos se apropriam de práticas de letramento que lhes são propostas.

Muitas pessoas não conseguem se inserir ou desempenhar determinada função, num determinado contexto, porque, na maioria das vezes, não teve a oportunidade de vivenciá-la em situação anterior, de se inserir em certas práticas sociais. Em situações como essa Gee (2001) chama de *outsider* o indivíduo que não consegue se inserir ou não se sente inserido em determinados contextos. Para ser, de acordo com o autor, um *insider*, ou seja, inserir-se em certas práticas sociais, faz-se necessário que seja proporcionada a essas pessoas a efetiva participação em contextos específicos de uso da língua, a participação em processos de socialização, o que não significa (FISCHER, 2008) receber instrução formal como condição necessária.

A atitude do docente universitário, por sua vez, deve ser a de garantir ao aluno em formação o acesso aos diferentes letramentos quer sejam os acadêmicos, os midiáticos, ou os críticos o que supõe a adoção de uma postura investigativa da busca pelo novo. Cabe salientar a importância de que seja inserida, nos usos e significados culturais dos processos de leitura e escrita dos sujeitos, a compreensão de letramentos como práticas sociais.

Definir letramento não constitui tarefa fácil quando este é compreendido como o fenômeno complexo que é (FISCHER, 2008), por indicar a orientação e a constituição de pessoas marcadas pela história, por aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

A palavra “letramento” teve seu uso propagado no Brasil no final dos anos 80, introduzido por inúmeros pesquisadores e educadores em perspectivas variadas, instigando uma grande complexidade conceitual e paragnática (MORTATTI, 2007), mas com uma base comum: o fato de

aprender uma língua, ultrapassar a simples decodificação das letras e abarcar a complexidade das práticas sociais existentes na sociedade.

Os primeiros registros do uso do termo “letramento” são avaliados por Kato (1986) para incorporar a expressão inglesa “literacy”. A autora aplica o termo para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem. Mais tarde, Tfouni (1995) estabelece um sentido para o termo centrado nas práticas sociais de leitura e escrita. A autora acrescenta que letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por determinada sociedade. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais subsistem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, deixa de ter como foco o puramente individual e centraliza-se no social.

Para Kleiman (1995, p. 19), no entanto, letramento é “um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. Assim, para a autora, letramento é determinado contextualmente e culturalmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas e têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder. Desse modo, a concepção da autora está associada de modo mais amplo ao conjunto de práticas sociais possíveis de serem vivenciadas na sociedade, por tratar-se de num processo contínuo que acompanha o indivíduo por toda a vida.

A concepção ao letramento formal escolar também é discutida por Soares (2003). A autora associa letramento e ao processo de escolarização, uma vez que o grande desafio do professor é alfabetizar letrando. Para Soares (2003, p. 39), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

Observa-se que outros estudos da autora (2003) dão um enfoque sobre letramento social, ou seja, seu uso em outras esferas da sociedade além do espaço escolar. Na visão da autora, um sujeito, para ser considerado letrado ou estar em processo inicial de letramento, precisa ser no mínimo alfabetizado, ou seja, ter adquirido a tecnologia da leitura e da escrita. Equivale a afirmar, então, que pessoas que não adquiriram a tecnologia da leitura e da escrita, que não codificam e decodificam letras e palavras, são consideradas iletradas. Essa questão é muito polêmica, uma vez que numa sociedade moderna, marcada pelo avanço científico e tecnológico, a escrita está presente em todo o contexto social do indivíduo, é improvável afirmar que existem pessoas iletradas.

A temática letramento ainda é apresentada por Marcuschi (2001) a partir da concepção de língua e de texto, como um conjunto de práticas sociais. O autor reforça que as variações e manifestações linguísticas correntes são determinadas pelos usos que fazemos da língua e que existem “letramentos sociais” que surgem e se desenvolve a margem da escola, não precisando por isso serem depreciados. Para o autor, falar em letramento é também considerar seus usos nos vários contextos da vida cotidiana. Marcuschi (2001) defende, em seus estudos, letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas (p. 21)”.

Letramento é também discutido por Rojo. Segundo a autora (2009) esse termo:

Busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (p. 98).

A noção de letramento, apesar de não ser designada pelo termo “letramento”, também pode ser resgatada por meio da postura assumida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no momento em que o documento faz referência à concepção de linguagem:

A linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de comparas, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. [...] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. (BRASIL, 1997, p. 22)

Outro documento, os Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP), também faz referência ao domínio da linguagem. Segundo esse documento:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (BRASIL, 1998, p.19).

Em mais outro documento apresentado pelo Ministério da Educação (MEC), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a linguagem é vista como “a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5).

Assim, de acordo com os documentos oficiais, aprender a linguagem é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. Dessa forma, é possível atribuir à linguagem o papel de elemento vital da construção de significados sociais.

Foram explicitadas acima definições de letramento que se diferenciam entre si, pois uma se baseia na dimensão do letramento individual e, a outra, na dimensão do letramento social. A partir do exposto, pode-se inferir que não existe uma concepção única de letramento e que suas bases distintas têm distintas consequências. A conclusão a que todos os teóricos chegam é que letramento, desde a sua origem até as suas mais variadas concepções, está

relacionado com a escrita, ou seja, não faz sentido compreender o termo letramento dissociado da escrita, seja do ponto de vista da dimensão individual caracterizada por pensar um sujeito ou grupo de sujeitos que adquire a habilidade de ler e escrever ou do ponto de vista da dimensão social, com foco nas influências ou transformações ocorridas em função da introdução da escrita na sociedade. Todas essas propostas mostram como a escrita ganhou importância cada vez maior na sociedade.

Street (1984) defende letramentos, no plural, e não um único letramento, no singular. Para o autor (1984, p. 47) seria provavelmente mais apropriado referir-nos a “letramentos do que a um único letramento, e devemos falar de letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita”. É essa a visão em que se ancora a presente tese.

A partir da década de 80 do século passado, surgem, em consequência de vários trabalhos relacionados à escrita, os chamados “Novos Estudos de Letramento” os quais propõem o modelo ideológico de letramento (Street, 1984) em oposição ao modelo autônomo de letramento.

O modelo de letramento ideológico, de acordo com Street (1995), considera a língua como uma atividade em que se organiza o mundo e se constroem representações sociais e cognitivas. Associa as práticas de letramento à cultura e à estrutura de poder da sociedade, considerando seus resultados pela assimilação, sempre diferenciada de significados e de práticas culturalmente compartilhadas.

Em contraposição ao modelo ideológico, o autor apresenta a segunda noção que é o modelo autônomo de letramento, em que a escrita teria uma lógica em si independentemente do contexto de produção, ou seja, pressupõe um caminho único de desenvolvimento das habilidades e aprendizagem do sistema da língua. Esse é o modelo presente nas escolas que priorizam uma proposta tradicional, pois além de ver a oralidade e a escrita como práticas distintas considera apenas uma forma de o letramento ser desenvolvido,

estando essa forma relacionada a progresso, civilização e mobilidade social (KLEIMAN, 1995).

Nos estudos sobre esses modelos, Dionísio (2007), acrescenta que o modelo autônomo compreende que o letramento é apenas um conjunto de capacidades para usar o texto escrito, encontrando a base teórica em princípios cognitivos.

O modelo autônomo de letramento é concebido como um conjunto de técnicas a serem aprendidas. Essas técnicas estão relacionadas ao domínio da escrita e da leitura. É uma prática observada ainda nos espaços escolares, pois se trata de atividades descontextualizadas quer em atividades de leitura, quer em atividades de produção de textos escritos, de forma padronizada, priorizando os conteúdos sem relação com os contextos de produção de linguagem.

O fenômeno letramento, então, não pode ser compreendido como uma “tecnologia neutra, como no reducionismo do modelo autônomo, mas uma prática social ideológica que envolve aspectos fundamentais da epistemologia, do poder e da política (STREET, 1995, p.9)”. As práticas de letramento, portanto, são constitutivas da identidade e da personalidade, são situadas no contexto do poder e da ideologia e não como uma habilidade neutra, técnica.

Existem vários modos pelos quais os usos e significados de ler e escrever (STREET, 2006) são representados nos diferentes contextos sociais, e o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em coisa única e compactada chamada letramento. O autor defende o letramento como uma prática social ideológica porque dá atenção a significados culturais e também à dimensão de poder conferida a processos de oralidade, leitura e escrita.

Street (2006) defende o modelo ideológico do letramento, uma vez que reconhece uma multiplicidade de letramentos e considera os contextos múltiplos das práticas associadas a relações de poder e de ideologia. O modelo ideológico se justifica, pois práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder. Para o autor esse modelo é

apontado como a concepção mais reveladora das reais possibilidades das práticas e eventos de letramento, pois implica o reconhecimento de fatores que condicionam pelo fato de estar ligado às estruturas culturais e dominantes do meio em que ocorre, ou seja, dependente do jogo de forças nas relações sociais e considera os contextos de uso.

Os estudiosos do letramento que integram a área dos Novos Estudos do Letramento (BARTON, 1994; GEE, 1996; STREET, 1984, 1995; LEA e STREET, 1998), propõem que as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Escrever na esfera religiosa, por exemplo, é diferente de escrever na esfera escolar ou familiar. Há especificidades nas práticas de usos da escrita que diferem nesses diferentes contextos. Dessa forma, é possível (FIAD, 2011) assumir que existem os letramentos dominantes e os vernaculares.

Sobre isso, Barton e Hamilton (1998) ao mesmo tempo em que consideram de grande importância estudar o uso dos textos escritos nos diferentes contextos sociais, assumem o letramento como uma “prática social situada” (p.10). Nessa perspectiva dos autores, letramento é um conjunto de práticas sociais capazes de serem realizadas pelas pessoas.

De acordo com esses autores (1998), os letramentos são localizados (retomando letramentos e outros tempos e espaços), ou seja, “ler e escrever são coisas que as pessoas fazem, seja a sós ou com outras pessoas, mas sempre em um contexto social – sempre em um local e em um tempo” (p. 23). Para esses autores, os letramentos podem ser dominantes – as práticas letradas de maior prestígio e poder na sociedade – ou vernaculares – aquelas práticas enraizadas nas experiências e nos propósitos cotidianos que, em geral, têm menor prestígio e são, de algum modo, informal, secretas e privadas.

Letramentos dominantes (GEE, 1999) pressupõem a valorização estabelecida por determinadas instituições sociais a certos Discursos secundários. Para Gee (1999) Discursos com ‘D’ maiúsculo são combinações

de dizer (escrever)-fazer-ser-valorizar-criar: formas de vida ou formas de estar no mundo, que integram coisas como palavras, atos, atitudes, crenças e identidades, além de gestos, roupas, expressões corporais e posições etc. Por meio da participação nos Discursos, os indivíduos são identificados ou identificáveis como membros de grupos socialmente significativos ou redes, e como jogadores de significativos papéis sociais.

Os letramentos vernaculares são, por sua vez, de acordo com Fischer (2007), adquiridos no dia-a-dia dos sujeitos, em práticas cotidianas, informais de interação no ambiente familiar ou nos grupos locais,

são menos visíveis e menos suportados por estruturas de poder legitimadas em ambientes mais institucionalizados. Este tipo de letramento, que caracteriza a identidade social primeira dos sujeitos, é particular da socialização primária e pode ser caracterizado como autogerado, criativo em muitas situações e têm a probabilidade de não sofrerem tamanha pressão e dominação de instituições secundárias, por não pressuporem o domínio de práticas pertencentes aos Discursos secundários (p.36).

Letramento para Zavala (2010) são as diferentes formas de usar a linguagem e sempre se desenvolve a partir de aprendizagens culturais e se adquire como parte da identidade das pessoas. Letramento escolar, de acordo com a autora, é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. A autora defende que o conceito de letramento envolve saber como falar e atuar em Discurso (GEE, 1999).

Dessa forma, então, Zavala (2010) acrescenta que letramento não é algo que pode ser ensinado formalmente. As pessoas se tornam letradas observando e interagindo com outros membros do Discurso até que as formas de falar, atuar, pensar, sentir e valorizar (GEE, 1999) comuns a esse Discurso se tornem naturais a essas pessoas.

Street (1995) salienta a importância de se proceder a uma abordagem crítica nos estudos do letramento. O autor conceitua prática de letramento como indicação dos usos e significados culturais da leitura e da escrita em um dado evento, relativos às concepções dos processos de leitura e escrita dos

sujeitos, e alerta sobre os riscos no caso de essas práticas não serem consideradas em seus contextos sociais e de não se considerarem as relações de poder a elas associadas. Para STREET (2006),

existe uma relação fundamental entre os campos ideológicos de personalidade e letramento. Letramento e personalidade estão interligados em diversos discursos culturais e serve para nos lembrar que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas (p. 469).

Na atual situação da sociedade brasileira, as práticas de letramento, em todos os cursos de nível superior, contribuem para a formação identitária dos sujeitos, uma vez que é, principalmente, através dos textos escritos que eles se relacionam com os novos conhecimentos que a academia se propõe a oferecer. Entretanto, alguns estudantes universitários apresentam dificuldades para compreender tais textos e, conseqüentemente, para produzir novos saberes com base neles. Os sujeitos começam a interagir com outras formas de discurso, com outros gêneros que são utilizados em práticas de letramento acadêmico.

No ensino universitário, assim como nos outros níveis, mas com suas especificidades, as práticas de letramento podem se constituir em propostas para instrumentar o professor para as funções de docente a serem exercidas, pois elas se organizam, nesse contexto específico de formação. Fischer (2008) reforça a importância saber quem são esses alunos, no sentido de contribuir para que as práticas de letramento “não sejam símbolos, apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões, em benefício da formação pessoal e profissional dos professores em formação (p.179).” Na esfera acadêmica, portanto, as práticas de letramento estão relacionadas a linguagens, gêneros e formas de construção de autoria específicos, e, por isso, trata-se de um processo de apropriação de práticas de letramento acadêmico, de acordo com Street (1999).

Reforça-se que é preciso perseguir uma abordagem que substitua o foco (LEA & STREET, 2006) que se tem dado até agora que é a de ter o olhar somente aos déficits dos alunos e vislumbrar uma abordagem sobre a variedade e especificidade das práticas institucionais, bem como os esforços

dos alunos. Para os autores, esse novo foco precisa sair das discussões sobre as boas ou más escritas dos acadêmicos e voltar-se às questões epistemológicas.

A nova prática de ler, ou seja, ler num contexto até então desconhecido, passa a ser o grande desafio dos futuros formadores. As ferramentas essenciais nesse percurso são permeadas por processos de aprendizagem complexos, considerando seus usos efetivos, as relações e as particularidades entre os envolvidos.

Os estudos teóricos relacionados à leitura, à escrita e ao letramento, compreendidos como práticas sociais, tanto em nível universitário como nos níveis fundamentais e médios, vêm sendo guiados por discussões do grupo dos Novos Estudos do Letramento. Essas discussões estão fundamentadas, através dos seguintes modelos (LEA & STREET, 2006) ou perspectivas sobrepostas: competências, socialização acadêmica e do letramento acadêmico.

Com relação ao primeiro estudo, o modelo de competências, as discussões veem a escrita e, principalmente, o letramento como habilidade individual e cognitiva. Os autores criticam essa abordagem porque aponta que o estudante transfere, de um contexto para outro, aquilo que já conhece sobre escrita e letramento. O foco centra-se, portanto, nas características formais da linguagem.

Para Corrêa (2011), nessa crítica feita pelos autores

pode-se depreender que há um aspecto do letramento que “se oculta” na presunção sobre a transferência automática de um contexto a outro, a saber, o ocultamento de que as próprias habilidades cognitivas relativas à escrita são produto da apreensão do funcionamento da escrita e do letramento em contexto (p.8).

O estudo do modelo das competências, de acordo com o grupo dos Novos Estudos do Letramento, está preocupado com o uso da linguagem escrita no nível da superfície, e concentra-se sobre o estudo do ensino das características formais da linguagem, por exemplo, estrutura das frases, gramática e pontuação. Esse modelo não prioriza o contexto e está

implicitamente vinculado às teorias de aprendizagem autônomas da linguagem, tais como o behaviorismo, que se preocupa com a transmissão do conhecimento.

A socialização acadêmica, o segundo modelo, julga que uma vez aprendidas e compreendidas as regras básicas de um discurso acadêmico específico, os alunos são capazes de reproduzi-lo sem problemas em outro contexto. Centrar o ensino da escrita na aculturação (CORRÊA, 2011) do estudante a uma comunidade de especialistas acaba por presumir, também indevidamente, que os discursos acadêmicos são estáveis, fixados, todos em si.

Para Corrêa (2011), há nesse modelo outro aspecto do letramento que “se oculta” na presunção de que

uma vez aculturado a um domínio de especialidade, o estudante adaptaria automaticamente sua escrita às mudanças de discursos e gêneros internas a esse domínio e, além disso, estaria, também, apto para adaptá-la aos diferentes discursos e gêneros de outras especialidades (p.8).

Esse modelo reconhece que as áreas e as disciplinas usam diferentes gêneros e Discursos para a construção de conhecimento específico e, dessa forma, os estudantes adaptariam de forma automática dentro de cada especificidade.

O terceiro modelo, letramentos acadêmicos, vai além de competências e socialização. Vê os processos de aprendizagem mais complexos, relaciona a aquisição do letramento e seus usos efetivos de forma mais adequada, dinâmica, considerando suas particularidades. Letramentos acadêmicos incluem, também, as relações de poder entre as pessoas, instituições e identidades sociais. Foca não só a relação existente entre epistemologia e os processos sociais, mas também, de modo mais geral, em exigências institucionais, bem como em contextos mais específicos, nas diferenças individuais dos professores ou, ainda, na individualidade dos alunos.

O modelo do letramento acadêmico baseia-se nos modelos das competências e da socialização acadêmica, no entanto, amplia seu foco e dá

especial atenção às relações de poder, autoridade, construção de sentido e identidade que estão implícitas no uso de práticas de letramento.

De forma colaborativa, esse modelo dos letramentos acadêmicos, investiga (LEA E STREET, 2006) a variedade de gêneros, modos, mudanças, transformações, representações, processos de significação e identidades dos que estão envolvidos no aprendizado dentro e fora do contexto acadêmico. Esses entendimentos, quando explícitos, fornecem mais oportunidades para ensino e aprendizagem, bem como para examinar como as práticas de letramento estão relacionadas com questões epistemológicas.

Na sequência Lea e Street (2006), argumentam que as três perspectivas estão relacionadas à conceitualizações particulares de linguagem e, também, às teorias de aprendizagem, cada uma com suas próprias raízes e tradições associadas. Nesse sentido, os três modelos se complementam tanto para pesquisadores que procuram entender melhor a escrita e outras práticas de letramento no contexto acadêmico, como para os educadores que estão desenvolvendo o currículo, os programas ou até mesmo nas reflexões sobre as próprias práticas de ensino.

O uso da língua implica a revelação (FISCHER, 2008) de identidade situada do indivíduo, denominada como kits (GEE, 1999) de identidade que mostram as formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar e sentir de cada um, implicando assim a revelação da identidade em seu dinamismo.

Para que o aluno seja academicamente letrado é preciso que ele mobilize estratégias (FISCHER, 2008) que fazem parte do seu repertório no sentido de compreender, usar as diferentes linguagens que são específicas do domínio acadêmico e, ainda, apontar “as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber” (p.181). No entanto, na prática docente acadêmica, na maioria das vezes, não são explicitadas ao aluno as convenções de escrita que são específicas (LILLIS, 2003) dos gêneros da esfera acadêmica, pois o professor parte do

princípio de que os estudantes já as conhecem e esperam que saibam as convenções que não lhes são impostas.

Há, por parte da universidade, o não-reconhecimento do aluno real, com o qual o professor está lidando. Há, portanto, “a negação da voz do aluno no processo de ensino-aprendizagem e há a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica (FIAD, 2011, p.363)”. Para que se efetivem as práticas de leitura e escrita que ocorrem especificamente nos espaços acadêmicos, os sujeitos precisam estar inseridos tanto como leitores quanto produtores dos gêneros solicitados.

Precisa-se ponderar que definir letramento acadêmico torna-se difícil porque vai além de definir regras específicas, vai além da decodificação ou codificação da linguagem. Pelo contrário, implica formas de estar no mundo. Representa um conjunto de convenções que determinam os modos de se comportar, interagir, valorizar, pensar, acreditar, falar, ler e escrever. Envolve, então, os conhecimentos processual e do contexto, bem como conhecimento de conteúdo.

A definição de letramento acadêmico deve, necessariamente, incluir o pensamento crítico e a importância em realizar a leitura e a escrita num trabalho acadêmico. Deve, também, ser dada ênfase na independência, autoconfiança e responsabilidade e da relação estreita entre o trabalho e as ideias debatidas na escola e na capacidade de uma pessoa para realizar um trabalho num outro momento, numa outra situação.

Autores como Barton & Hamilton (2000) e Gee (2001) reconhecem que atualmente as práticas de letramento se realizam nas esferas sociais e culturais e, ainda, são incorporados em metas sociais e práticas culturais. O que faz com que as universidades repensem seu papel e busquem novas formas para compreender e encontrar alternativas para que os estudantes, já no início dos seus estudos, superem os déficits e possam, gradativamente, expandir seu repertório letrado e se inserir nos letramentos acadêmicos.

Para Andrade (2007, p. 27), há ao menos dois tipos de conhecimento inerentes à profissão docente que o professor deve constantemente mobilizar e

utilizar ativamente: “aqueles que seus alunos devem adquirir e aqueles que lhe orientam na ação didática para que esta aquisição ocorra.”

No entanto, para que isso aconteça, é preciso ser entendido o porquê e para que se está lendo ou escrevendo e, então, poder tornar o processo significativo. Para isso, o letramento acadêmico deve ser orientado, tendo em vista às práticas discursivas que o constitui.

Os saberes, de acordo com Andrade (2007), estão atrelados aos fazeres e vice-versa. Quando tratamos de letramento acadêmico, pensamos imediatamente na dimensão social que é dada ao uso da leitura e da escrita nas diferentes esferas, quer seja na profissional, na acadêmica, bem como na dimensão individual, resultante das histórias de vida e experiências de vida vividas antes de ingressar no ensino superior.

Assim, ao se apropriar das práticas de letramento acadêmico, o professor em formação inicial vai apropriando-se de abordagens teóricas e metodológicas que contribuirão na construção de novas posturas, tanto pessoais quanto profissionais. Reforça-se que uma formação que tenha como base a leitura crítica pode possibilitar uma maior autonomia (BERTOLUCI, 2009) aos futuros profissionais, pois estes poderiam buscar os conhecimentos que necessitam para sua reflexão sobre sua prática, além de auxiliar a questionar as ideias ou conceitos, apresentados nas diversas disciplinas ou componentes curriculares oferecidos durante sua trajetória acadêmica, por vezes como portadores de uma verdade indiscutível.

## **2.2 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE**

Descrevem-se aqui as funções assumidas no ensino superior, tomando como referência documentos pertencentes à legislação educacional brasileira e textos de pesquisadores que discutem as concepções, a identidade profissional e o perfil de quem ingressa nos cursos de licenciatura, bem como o uso dos

letramentos acadêmicos. O intuito desta seção é trazer questões reflexivas que se fazem emergentes à formação e atuação docente.

Para tanto, devemos considerar os muitos desafios para o professor do século XXI, que têm provocado investigações sobre as concepções, a identidade profissional, o perfil de quem ingressa nos cursos de licenciatura (TARDIF, 2004; INBERNÓN, 2001; ARROYO, 2008; ASSMANN, 2007; DEMO, 2004) e o uso das práticas sociais dos saberes acadêmicos (COMBER, 2006; ANDRADE, 2007; LEA E STREET, 2006), com vistas a propor alternativas de mudanças para contemplar um ensino de qualidade.

As referidas investigações estão direcionadas a estudos e reflexões balizadas em questões teórico-metodológicas voltadas tanto à formação inicial como à formação continuada, no sentido de constituir saberes didáticos e científicos, com os quais o professor exercerá sua prática profissional.

Com relação à formação de profissionais da educação, busca-se fundamentação na LDB – Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 da Educação Nacional, presente no artigo 61 que se refere aos fundamentos correspondentes à formação dos profissionais da educação, dando destaque: a) à associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; b) ao aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O artigo remete, pois, à necessidade de os cursos de formação subsidiarem o professor na relação teoria e prática, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando. Prioriza-se, uma formação que leve à associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Ainda que se tire aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades, tornado-se importante para que o processo educativo se consolide com segurança e eficácia.

Há, por parte dos governantes, declarações da intenção de legitimar o perfil do profissional da educação, inclusive, não desconsiderando a sua

trajetória, suas experiências anteriores, não só em instituições de ensino, como em outras atividades sociais.

Ainda, no artigo seguinte da LDB, é manifestada a forma como deve ser proporcionada essa formação dos profissionais da educação. Informa o artigo:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62).

O que a LDB traz como aporte legal são apenas as exigências mínimas à atuação docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Sabe-se, porém, que uma lei não garante a efetiva associação entre teorias e práticas, ou seja, nada garante que o profissional conseguirá efetivar na sua prática, a relação entre o que a sua formação fundamenta e o que é exigido na prática da sua docência, considerando as particularidades, o perfil e a identidade profissional.

Dessa forma, discorrer acerca da formação de professores na atualidade implica rever a própria prática docente, refletir em torno das ações pedagógicas que fazem parte da atuação dos formadores no Ensino Superior. Carretta (2011) aponta alguns questionamentos pertinentes com relação ao processo de tornar-se professor. A autora defende que é preciso, antes de fazer reflexões, indagar com relação à formação da docência:

é possível aprender a ser professor? Afinal, de onde vêm os saberes, enquanto profissionais? Virão de nossa estada na Universidade? Das relações que estabelecemos com os demais? Das leituras que fazemos? De nossa própria prática? E, a formação dos professores, realmente determina os saberes?(p. 42).

São questões que se fazem emergentes ao professor universitário, responsável pela formação do futuro profissional tendo em vista que a 'estada' na universidade se constitui como um caminho inicial em busca dos saberes ao futuro docente e, sua relação com os demais saberes, com as leituras e com as experiências da própria prática como professor, serão permeadas não só no

decorrer de sua formação, mas também no da sua profissão. No entanto, para que o saber se efetive, faz-se necessária a relação de aprendizagem com o processo de formação de professores sem deixar de dar a devida importância à organização e sistematização desse saber. À universidade cabe o papel de sistematizar e formalizar esses saberes. Sobre isso, Tardif (2004) acrescenta que “todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (2004, p.35).

Sob essa ótica, o autor referencia que quanto maior for a sistematização dos saberes, mais integrados a processos de formação institucionalizados. Apoiando-se nessas ideias, encontra-se sustentação de que é preciso, então, ampliar a visão sobre os saberes no processo de formação de professores.

Reforça-se que o saber não é algo inconstante, indeciso, ao contrário, faz parte da identidade, da história profissional, uma vez que a prática docente também é resultante, não só dos conhecimentos adquiridos num curso de licenciatura, mas que a trajetória de vida e o saber de experiências prévias também são fundamentais para a constituição do professor ( SILVA, 2012 p. 11).

Faz-se necessário compreender, portanto, que o saber, vinculado a esses elementos é que legitimam a docência. O professor, sob esta ótica, constitui-se como resultado de suas experiências, das histórias vividas, ou seja, o professor possui uma identidade profissional. Os saberes são atrelados aos fazeres e vice-versa. Manifestam-se no meio vivido, nas relações e, para tanto, “é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2004, p.13).” O autor afirma, ainda, que “é impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidiano, são, fazem, pensam e dizem (2002, p. 15).”

Com base nesse enfoque, é preciso (re) pensar a formação docente, levando em conta a pluralidade que se apresenta nas formações acadêmicas nos cursos de licenciatura, nos saberes dos profissionais da educação e nas realidades específicas do trabalho cotidiano desses profissionais, tendo em vista que o saber de um professor advém das mais variadas instâncias: da

universidade, da própria família, da escola, da cultura que teve acesso, das relações com seus pares, dos cursos da formação continuada e, ainda, é construído durante toda a vida.

É possível, então, entender a atuação de cada um na prática pedagógica exercida na escola. Cada professor acaba por introduzir sua individualidade na construção dos saberes, o que traz a multiplicidade de olhares contribuindo para a ampliação das possibilidades e construção de outros novos saberes. Portanto, durante a formação dos professores, é preciso levar também em consideração os saberes do cotidiano, para que se estabeleça forte vínculo entre os saberes e os fazeres, sem deixar de reconhecer que o professor pode se constituir sujeito do conhecimento.

A formação inicial dos professores tem a função, pois, de garantir-lhes conhecimentos teóricos que fundamentem o exercício da docência, a competência de desempenhar investigações e análises de situações escolares quer no âmbito da pedagogia, quer nas relações interpessoais.

A construção da identidade do professor, num processo dinâmico, precisa considerar as dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente. Nesse constante processo dinâmico que permitirá a mudança na formação, Nóvoa reforça que

a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança e que [...] essa formação não se faz 'antes' da mudança, faz-se 'durante', produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da Escola (NÓVOA, 1992, p.26).

Num componente de mudança, no repensar da formação de professores, é fundamental que se tenha claro, por parte do próprio professor, de que ninguém muda "antes", repentinamente, como se, de forma mágica, fosse possível dizer que se está "pronto", que a partir de determinado momento, pode-se atuar sob outro foco. Ninguém inventa o novo ou o diferente se não ousar, acreditar e buscar, através do esforço de um processo constante no sentido de se constituir como sujeito do conhecimento.

Num contexto de novas mudanças, é dada ao professor dos cursos de licenciaturas uma tarefa extremamente importante que é a de buscar pressupostos e compartilhar saberes para que o futuro professor possa participar de novas propostas pedagógicas com práticas diferenciadas. Sobre isso, Comber (2006) argumenta que o professor precisa repensar a sua formação e sugere que se busquem alternativas para sua atuação profissional, pois estamos vivendo um momento em que precisamos ser cada vez mais inovadores e imaginativos com relação a atuação docente. Esse repensar cabe não somente aos docentes da educação básica, mas também aos profissionais dos cursos de licenciaturas.

Uma nova possibilidade de diálogo entre os docentes aponta, então, um novo caminho para a redefinição de outro perfil profissional para o docente que atua nos cursos de licenciatura, passando a compartilhar saberes com seus pares e acadêmicos. Surge assim, uma nova perspectiva, a qual visa à aquisição da autonomia durante o processo de construção dos sentidos da docência.

Há evidências de que as inovações ocorrem durante a transição de paradigmas. Cunha (1998, p. 25) apresenta a reflexão de que “o novo não se constrói sem o velho e é a situação de tensão e conflito que possibilita a mudança”. O ensino está em crise e isso, em vez de nos paralisar, permite repensar, buscar o novo, outras formas de pensar a educação e atuar como docente.

As possíveis mudanças precisam ocorrer no cotidiano das salas de aula dos cursos de licenciaturas, durante o processo de formação, nas práticas e ações reflexivas do futuro professor. Para que ocorram mudanças, faz-se pertinente reajustar currículos, adequar metodologias. Enfim, novas práticas pedagógicas precisam ser articuladas à extensão e à pesquisa. A articulação entre teoria e prática se faz necessária, na medida em que é preciso superar a visão da compreensão compartimentada, que historicamente se tem entre ensinar e aprender (LUCARELLI, 1999).

Nessa linha de raciocínio, no sentido de possibilitar que a ação docente tenha um propósito reflexivo, os cursos de licenciatura precisam, ao reverem seus currículos, sair de sua esfera, indo ao encontro da sociedade para perceber as mudanças e necessidades para somente, então, debater com professores e demais profissionais da educação, as mudanças indispensáveis (cf. MASETTO, 2003) e ajustadas às suas propostas educacionais.

O momento sócio-histórico vivido aponta para aceleradas transformações tecnológicas, econômicas, sociais que acabam influenciando nos costumes, nas ações e nas decisões. Neste processo evolutivo, delineia-se um futuro profissional da educação que seja criativo, investigativo, inquieto, impulsionado pela capacidade de descobrir, de ir além.

Apesar das mudanças educacionais serem consideradas lentas se comparadas às tecnológicas, têm demarcado momentos de reflexão e amplitude da visão tradicional, a qual considera que o professor transmite o conhecimento, concebido como pronto, acabado e a espera de alguém que o transmita e de alguém que simplesmente o receba. Na visão de Assmann,

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O 'produto' da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simples transmissão (ASSMANN, 2007, p.32).

Para essa reviravolta indispensável, é preciso deixar bem longe dos envolvidos no processo, a distorção mecanicista; é necessário assumir um pensar dinâmico, dialético para que a escola consiga resgatar o prazer e a alegria em aprender. Trata-se de criar espaços de expressão e relação entre os pares, capazes de promover o prazer, o bem-estar, abrindo espaços para manifestações espontâneas e, se necessário, também a críticas.

A formação do professor depende, portanto, das vivências, dos contextos, das contradições (FREIRE, 2002), das leituras, bem como da reflexão crítica (MONTE MOR, 2012) que se faz em torno das ações sendo, portanto, uma relação entre formador e formado, num amplo processo de interação, nas múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003), no qual os conhecimentos

vão sendo construídos, ocorrendo no entrelaçamento dos fazeres e saberes docentes, transformando-se, unindo-se em prol de um mesmo objetivo. Esse entrelaçamento, contudo, se dá ao longo do processo da formação, seja ela inicial ou continuada, direta ou indiretamente, entre o professor formador, o professor que atua na escola e o acadêmico que se constitui professor a cada dia. O estreitamento dessas relações entre a universidade e a escola, representada pelo acadêmico/estagiário pode constituir-se numa alternativa de dar sentido aos aportes teóricos que venham a sustentar a prática pedagógica, bem como adequar os “ensinamentos” acadêmicos aos fazeres docentes.

De acordo com Fontana,

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações com nossos alunos, e do processo de organização política, com nossos pares, em movimentos reivindicatórios (FONTANA, 2000, p.23).

A formação do professor também terá como base, a reflexão crítica sobre a prática docente, de modo a permitir que os professores em processo de formação, “examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBERNÓN, 2001 p.48)”.

O processo de formação de professores dá-se numa caminhada em que aportes teóricos e fazeres docentes se constituem na interação com seus pares. Com muita propriedade, Freire (1991, p.58) deixa o legado de que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Nesse sentido, a prática e a reflexão são saberes essenciais que caracterizam a docência. Esses saberes podem ser oriundos de diferentes espaços, sejam eles escolares ou não escolares determinados por condições históricas ou culturais, num processo de ensinar e aprender. Ensinar, portanto, exige a existência daquele que ensina e daquele que aprende. Ambos ocorrem

num processo dinâmico, de forma que se ensinado é porque alguém aprendeu e, se aprendido, é porque alguém ensinou.

É preciso, no entanto, apontar que caracterizar essa docência não é tão simples assim. Freire (2002) faz referência ao fato de que a docência pressupõe a discência, sob pena de os nossos alunos se tornarem meros objetos de recepção de informações e, por consequência, submissos a esse tipo de formação no decorrer de sua escolaridade.

Como resultado, os futuros docentes em processo de formação, têm grandes chances de, na sua prática, reproduzir o que viveram no decorrer dos anos de sua formação, quer na educação básica, quer no ensino superior. Isso pode ocorrer em função de terem tido uma educação em que o professor transmitia o conteúdo ou, ainda, não dava espaços para que pudesse expressar seus pensamentos, conhecimentos e compreensões a respeito dos temas abordados. Ao viver a docência, esse modelo, infelizmente, pode se constituir no modelo de referência para sua atuação profissional.

O ato docente é distinguido por conhecimentos que se desvendam em suas ações cotidianas, principalmente como ato reflexivo, não somente durante, mas após a ação, nem sempre manifestada no processo da ação pedagógica (MORAES, PACHECO e EVANGELISTA, 2003), podendo constituir-se em momentos de capacitação, permitindo o diálogo, a pesquisa acerca dos fazeres docentes, no processo de reconstrução dos saberes no cotidiano escolar.

Com relação à reflexão docente, os teóricos Schön (2000), Alarcão (2003) e Gómez (1995), apresentam um modelo reflexivo. A proposta é balizada por quatro conceitos básicos, sendo a ação compreendida aqui como toda atividade profissional do docente, ou seja, atividades que estão efetivamente conectadas com o papel e compromisso com a prática docente: o conhecimento na ação; a reflexão na ação; a reflexão sobre a ação; e a reflexão para a ação.

O *conhecimento na ação* engloba os saberes interiorizados, quer sejam conceitos, aportes teóricos, crenças, valores, métodos, os quais são

construídos através das vivências e das atividades intelectuais do professor, em situações autênticas do exercício profissional que se dá no cotidiano.

A *reflexão na ação*, por sua vez, ocorre durante a concretização do ato pedagógico, a respeito do conhecimento que está subentendido na ação; momento em que teoria e prática se fundem em que teorias são construídas, conceitos e novos desafios são conferidos.

A análise desencadeada após a consumação do ato pedagógico e o referido conhecimento subentendido nessa ação, é o que os autores chamam de *reflexão sobre a ação*. E assim, num processo de intenso dinamismo, também poderá ser realizada a reflexão sobre a reflexão alcançada durante a ação.

Antes da concretização do ato pedagógico, dá-se a *reflexão para a ação*, quando as ações planejadas serão efetivadas, consistindo em um ato intencional. É possível afirmar, então, que a atitude reflexiva solicita do docente o saber fazer, caracterizando-o como ser criativo que é capaz de desconstruir para reconstruir sua própria prática, num ato inteligente, flexível, consciente de suas atribuições e convicto de que as decisões tomadas constituem-se nas melhores decisões, no momento, para a construção da aprendizagem do seu aluno.

Esses modelos reflexivos são essenciais no processo de formação permanente a que os profissionais da educação são submetidos, podendo ser empregadas como táticas para potencializar a reflexão na ação.

No decorrer da formação, também se faz necessária uma relação com o saber científico. A universidade tem o papel de formar um professor que possa ser pesquisador. Nas palavras de Andrade,

[...] Uma formação docente que se constitua numa interlocução com a própria pesquisa tem um efeito sobre o professor de cunho muito profundo, deixando – lhe um lastro, possibilitando – lhe autonomia e coerência na relação que estabelecerá com os saberes do ambiente profissional. (ANDRADE, 2007, p. 22).

Abre-se, dessa forma, a possibilidade de um espaço de reconstrução do perfil acadêmico, de revitalização do fazer pedagógico do docente que atua na educação básica, bem como na qualidade do ensino, pelas oportunidades em vislumbrar ensino/pesquisa/extensão. “Fazer o percurso à procura do ofício de mestre, artífice, artista que há em nós, reaprender saberes e artes, recuperar a imagem bela que estamos reconstruindo nas últimas décadas” (ARROYO, 2008, p.16). O itinerário pode ser traçado, na medida em que um caminho, de forma colaborativa, que inclua reuniões, seminários, construção de materiais didático-pedagógicos, diálogos, pesquisas e produção escrita, poderá ser constituído na formação docente. É um novo tempo, tempo de agir, tempo de refletir, tempo de começar/recomeçar, tempo de aderir às políticas públicas, tempo de resgatar os cursos de licenciatura, especialmente, tempo de qualificação profissional no ofício da docência para se construa uma identidade valorizada.

O termo ofício remete a artífice, remete a um saber qualificado, profissional. Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. Uma identidade respeitada, reconhecida socialmente, de traços bem definidos (ARROYO, 2008, p.19).

A partir desse olhar, podem ser ampliadas atuações de formação docente em circunstâncias de ensino, apoiadas na ação-reflexão-ação, construindo aos poucos e continuamente os saberes e fazeres docentes, "porque refletem sobre a sua vivência profissional e os problemas que essa mesma prática lhes coloca (ALARCÃO e TAVARES, 2003, p. 19)."

É, portanto, necessário refletir sobre a atuação docente, sobre as tarefas que envolvem implementar cada proposta definida pelo coletivo, com vistas a atender às políticas educacionais. Demo (2004) enfatiza que o que define o professor é a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. Aprender a aprender implica na reconstrução de conhecimentos e concepções. “Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se professor que pesquise e elabore” (FONTANA, 2000, p. 72-73).

Assim, torna-se fundamental, aos cursos de licenciaturas, cooperar na construção de indivíduos capazes de agir com autonomia revigorar conhecimento, para tornarem-se cidadãos conscientes e ativos no meio sociocultural em que estão inseridos. Docentes e acadêmicos dispostos a adquirir e disponibilizar conhecimentos, articulando universidade/escola, sistematizando saberes e fazeres, a partir das reflexões.

É também fundamental a formação inicial e continuada, de mãos dadas, procurando novos percursos de ampliação, não como uma reciclagem para os que já atuam na docência, mas como tratamento de problemas educacionais, através da reflexividade (NÓVOA, 1995) crítica sobre os aprendizados pedagógicos e de uma constante (re) edificação da identidade profissional (MIZUKAMI, 2002). Sendo assim, podem-se vislumbrar escolas revigoradas, que se adaptem às novas exigências da contemporaneidade no que tange à formação acadêmica e ao processo ensino- aprendizagem, com possibilidades de promover modificações intensas e velozes, passando por uma transformação qualitativa.

Um dos documentos publicados pelo Ministério de Educação e Cultura destaca que:

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhora da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. (MEC, 2008, p.08).

Compreende-se, dessa forma, que as universidades privadas têm o mesmo compromisso que as públicas que é o de priorizar a qualidade na formação dos docentes da educação básica, tanto inicial como continuada. Para tanto, está sob responsabilidade das universidades, públicas ou privadas que formam profissionais da educação, oferecer estratégias para melhoria da prática docente.

Os cursos de licenciaturas precisam, então, estar comprometidos e articulados tanto às teorias, quanto às práticas sendo, portanto, condição fundamental nos estudos em torno dos fazeres docentes, buscando entender

de que modo os aportes teóricos estão presentes na prática pedagógica dos docentes. “Os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados (PIMENTA e GHEDIN, 2008, p.26)”. É função dos aportes teóricos subsidiar os professores quanto às expectativas de diagnosticar para “[...] compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (idem, p.26). Portanto, é imprescindível o permanente exercício da análise das condições nas quais o ensino acontece.

A edificação da práxis educativa torna-se essencial, todavia, para que ocorra fundamentalmente a compreensão da indissociabilidade entre teoria e prática. Segundo Konder,

[...] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se transformar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p.115).

A investigação na formação inicial docente implica no perfil de um profissional da educação das escolas de educação básica, exercitando novas práticas pedagógicas, na perspectiva de compreender as teorias educacionais, criar ou adequar outras formas de mediar o processo de construção de conhecimento, (des) construindo e (re) construindo suas concepções:

A formação de professores, em especial, precisa dar-se conta, com mais energia, das estruturas epistemológicas e de poder que ajuda a construir [...]. É preciso que se ressignifique o sentido da prática, articulando-a com o da pesquisa. (MORAES, PACHECO e EVANGELISTA, 2003, pg. 78).

É na prática pedagógica que o vínculo indissolúvel entre teoria e prática se funde “[...] entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o que o professor pensa e o que o professor faz (VEIGA, 1989, p. 21-22).” A ação mútua entre professor, aluno e contexto escolar, em atividades inventivas vem promovendo reflexões e críticas em torno das ações e metas propostas.

Da perspectiva do professor reflexivo ao intelectual crítico-reflexivo; da epistemologia da prática à práxis - os professores constroem os conhecimentos a partir da análise crítica das práticas e da ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática (práxis); do professor pesquisador à realização da pesquisa no espaço escolar [...] com a colaboração de pesquisadores da universidade; da formação inicial e dos programas de formação contínua [...] ao desenvolvimento profissional; da formação contínua que investe na profissionalização individual ao reforço da escola e do coletivo no desenvolvimento profissional dos professores (PIMENTA & GHEDIN, 2008, p. 43-44).

Nesse sentido, a constituição do docente se faz pela reflexão, pois de acordo com Nóvoa (1995), a formação é decorrente da prática reflexiva constante, num processo dinâmico de construção/reconstrução da identidade que acabará norteando, além dos aspectos profissionais, os pessoais; daí a relevância de se investir no indivíduo, bem como em considerar suas vivências, seus saberes resultantes de seus fazeres.

E é nesse intenso processo reflexivo, caracterizado pelo inacabamento do ser humano, em busca da identidade docente, de um perfil profissional que Arroyo, referindo-se à sua trajetória no ofício de mestre, conjectura sobre questões que o acompanham.

Não saberia dizer se o que escrevi são reflexões, imagens ou recordações do ofício de mestre. Ou apenas vontades, viagens, saudades e desejos... Mas quais são as viagens e imagens dignas de serem recordadas? Não estamos saturados de imagens de professor(a)? Não estamos com vontade de esquecer tantas imagens de mestre que nos perseguem? Se tivéssemos o poder de apagá-las estaríamos livres reconstruirmos novas autoimagens? (ARROYO, 2008, p.15).

Nessa ponderação, percebe-se que a identidade docente é produto da própria história tanto do profissional em exercício como do futuro professor, impregnada de influências do meio e das experiências vividas, porque na medida em que se constitui professor, novos saberes transformam a própria prática.

O processo de formação docente, portanto, é dinâmico e busca nos aportes teóricos sustentação para as reflexões e o planejamento de novas ações. A participação em eventos e o acesso às novas publicações

decorrentes de pesquisas na área acabam interferindo na construção de saberes e fazeres que caracterizam o papel do professor.

O dinamismo que se instaura exige especializações cada vez mais focalizadas para atender às exigências da sociedade. E o processo de ensino-aprendizagem toma forma, modela-se nas mãos do mestre que se mantém em processo formativo ao longo de suas vidas, a partir dos conhecimentos teóricos e de suas experiências profissionais ou pessoais. Há, no entanto, outros fatores que ultrapassam aos saberes de uma profissão que muitas vezes tornam-se ocultos, mas que permeiam a prática docente, quer problemas materiais, emocionais ou de outra ordem que acabam interferindo na vida do profissional ou do futuro profissional da educação:

Obviamente, essa dimensão oculta não elimina por milagre as dificuldades materiais que consomem nossa vida, nem os múltiplos problemas de toda ordem que enfrentamos o tempo todo. Ela também não desqualifica o necessário trabalho de reflexão sobre os conteúdos do ensino, nem o investimento indispensável nas estruturas institucionais da escola... No entanto, é justamente para fazer face a tudo isso que precisamos restaurar nossa inteiridade. Caso contrário, nós nos dispersaríamos em uma infinidade de atividades sociais, todas eminentemente respeitáveis, mas que, em última análise, poderiam ser atribuídas a um exército de autômatos ou de auxiliares. (MEIRIEU, 2005 p.15).

Essa dimensão transcende ao ato de ensinar, assume perspectivas pessoais e profissionais, abrangendo aspectos sociais, políticos, humanos e éticos. Para Meirieu “é no próprio cerne do ato de ensinar que se processa a educação do cidadão e que se constrói uma sociedade democrática. Para os jovens professores e para todos aqueles que estão comprometidos com o futuro de nossa escola (MEIRIEU, 2005, p. 13)”.

A docência é bem mais complexa do que imagina o senso comum e está ligada à identidade profissional, às condições de execução das práticas pedagógicas, às trajetórias pessoais e profissionais e aos saberes construídos ao longo da vida, bem como à predisposição em ser um eterno aprendiz, como vem sendo afirmado nesta tese.

Duas tendências orientam as teorias sobre a formação dos professores. Chartier (2007) divide-as quanto à forma de incorporação dos modelos: as que servem diretamente ao professor e as direcionadas ao “saberes da ação” dos professores.

A tendência atual na educação aponta o segundo modelo como referência para a formação docente. Propõe-se o conceito de professor-pesquisador cujo objetivo é elevar o nível da aprendizagem a uma condição de legitimar o saber. Segundo Andrade (2007, p.83), “esse modelo supera o primeiro, pois busca incorporar as razões daquele que é analisado (o professor) na avaliação do produto da formação, não assumindo uma posição exterior e neutra ao objeto estudado”.

O saber presente na prática do professor foi discriminado por Tardif (2004) em quatro tipos: da formação, das disciplinas, dos currículos e da experiência. Dentre os tipos de saberes, destaca-se a experiência como principal, pois revelam a identidade do professor, o seu ponto de vista. Há, portanto, uma ligação de fatores internos e externos relacionados a experiências vividas pelo docente. Assim, compreende-se a identidade do professor em relação a sua formação.

No contexto do saber docente, não se pode concluir como fonte exclusiva o saber da experiência. A construção do saber pelo professor abrange também ações externas, ou seja, as que acontecem a sua volta. É no contato com esses diversos ambientes, além da escolar que se constroem as relações sociais formadoras da identidade do sujeito professor. Andrade (2007, p.86) afirma que nesse processo, não são “os saberes que lhe são próprios, mas a reorganização destes, efetuada de forma singular. Não há, portanto, propriedade desses saberes, mas há diferentes processos de apropriação”.

A formação docente precisa ter como meta a interlocução discursiva. Andrade (2007, p.92) ressalta que “esse ponto é fundamental para o professor. O processo educacional é visto pelo docente como um processo interlocutivo, instaurado sobre a singularidade dos sujeitos, na temporalidade”.

Do ponto de vista educacional é possível vislumbrar uma abordagem de formação docente cuja dimensão conduza para a interlocução. Para tanto, é preciso fazer com que o professor ou o futuro professor tenha a crença de que é sujeito da história da profissão escolhida, que pode sistematizar conhecimentos significativos no processo de formação e que, diante disso, podem definir o lugar social do profissional e suas relações com os outros. Parece que um modo bem significativo de tornar a formação docente eficiente é instigar as práticas dos professores, fazê-los acreditar em si mesmos.

A formação docente é um processo que depende das condições sociais, históricas e culturais em que o profissional está inserido. Faz parte de sua realidade, dinâmica e passível de mudanças. Há necessidade de permanente reflexão para que se possa evoluir no fazer pedagógico, nos saberes e nos fazeres docentes.

Confirma-se a importância de que, durante a formação acadêmica, sejam proporcionados momentos em que o futuro professor e/ou o professor em atuação sejam levados à reflexão sobre o agir e até mesmo da certeza ou não de suas escolhas. Por meio desse caminho, certamente, criam-se oportunidades para que eles se reconheçam como sujeitos do processo e responsáveis pela própria formação.

Nesse processo, alimentado pelas reflexões, pelo pensar e pelo agir, emergem posicionamentos, que põem em cena atuação de um sujeito que reflete sobre sua ação docente, sobre o seu processo de formação e, também, sobre seus saberes profissionais. Assim, cabe ao professor-formador promover, com o futuro professor, a construção do pensamento crítico e reflexivo a respeito das questões que emergem no espaço da docência.

A formação de professores não é absolutamente uma tarefa fácil. Há alguns anos, tem-se (re) pensado a postura dos formadores de formadores, bem como os cursos de licenciatura. Talvez o mais evidente seja a desvalorização do profissional que atua na docência, os salários defasados, as condições de trabalho, especialmente, as que exigem uma ampla jornada semanal, bem como o cumprimento da carga horária em mais de uma

instituição escolar, aliado às exigências contemporâneas no que tange à inclusão ou o acesso a tecnologias.

Os problemas atuais das licenciaturas revelam um baixo número de interessados em cursar e, posteriormente, exercer a docência (COMBER, 2006). A esse fator, somam-se a fechamentos de cursos por falta de interessados. Atualmente políticas públicas não medem esforços no intuito de concretizar ações para a formação inicial e continuada, tanto para os futuros profissionais da educação, como os que já atuam na educação básica, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID que tem como finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria na qualidade da educação básica.

Em contrapartida, a universidade precisa assumir o papel de formador, bem como favorecer espaços investigativos para que os estudantes consigam produzir trabalhos e pesquisas voltados à docência que, conseqüentemente, irão contribuir para a formação de novos conhecimentos. No entanto, não basta somente oferecer, é necessário incentivar, criar mecanismos de usos efetivos dos saberes nas práticas sociais (LEA E STREET, 2006), de forma a possibilitar ao acadêmico, futuro profissional, o desenvolvimento do senso crítico.

À instituição de ensino superior (DUARTE, 2001) cabe, portanto, a função de pensar um currículo que garanta um domínio sólido dos conhecimentos que se fazem necessários à sua aplicação prática. Compreende-se, então, que a formação não depende exclusivamente do futuro professor em formação. As instituições responsáveis pelo ensino superior precisam considerar a real necessidade do futuro docente levando em conta tanto o conhecimento teórico que deve ser oferecido como o conhecimento relativo ao espaço no qual se desenvolve os processos de ensino e aprendizagem.

## 2.3 LINGUAGEM E INTERAÇÃO

O conceito de dialogismo é fundamental para se compreender a concepção de linguagem aqui seguida. Mas antes de conceituar dialogismo, é importante entender o conceito de discurso, tendo em vista que esses dois conceitos estão intrinsecamente relacionados. Para Bakhtin,

discurso é a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística”, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso ( BAKHTIN, 2008, p. 207).

Essa concepção de discurso é, então, entendida como a linguagem em ação. Importante salientar que a teoria da linguagem defendida por Bakhtin não rechaça a teoria de Saussure embora alerte que ela é insuficiente para o estudo da comunicação verbal. Coloca, então, seu objeto de estudo como pertencente à metalinguística, que, diferentemente da linguística saussuriana, trata do fenômeno do discurso em uma perspectiva que o considera na realidade concreta e viva de seu uso por sujeitos socialmente organizados.

Linguística e metalinguística têm objetos autônomos e metas próprias: a linguística estuda a linguagem na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica; a metalinguística ocupa-se do que Bakhtin chama de relações dialógicas. O sentido se define no ato de materialização das relações lógicas em relações dialógicas. Bakhtin destaca que essas relações dialógicas entre discursos

não são linguísticas no sentido rigoroso do termo. Podem ser situadas na metalinguística, subentendendo-a como um estudo – ainda não-constituído em disciplinas particulares definidas – daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística. As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (BAKHTIN, 2008, p. 207).

A ação humana está diretamente ligada ao uso da língua, conseqüentemente, reflete as condições e finalidades de cada língua. Bakhtin

caracteriza os gêneros do discurso, lugar da enunciação, como tipos relativamente estáveis de enunciados.

O sistema da língua é compreendido como tudo que é repetível e reproduzível. O enunciado é visto como individual, único e irreproduzível. As formas linguísticas só têm sentido no interior de uma enunciação, com destinatários reais. É no enunciado que as palavras adquirem expressividade. A linguística da enunciação de Bakhtin, por tomar como objeto unidades da comunicação verbal – os enunciados – que são irreproduzíveis e estão ligados por uma relação dialógica, apresenta-se como um sistema teórico que só tem sentido para o evento comunicativo em ato.

Para Bakhtin (2003), os enunciados de um locutor partem de diálogos que o antecedem. O autor assevera que esses enunciados têm o destino de sempre tornarem-se futuros diálogos. A noção de recepção/compreensão ativa proposta por Bakhtin ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Nesta noção pode-se resumir o esforço dos interlocutores em colocar a linguagem em relação frente a um e a outro. O locutor enuncia em função da existência de um interlocutor, requerendo uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar de seu ouvinte.

E, mais precisamente, somente se compreende a enunciação quando ela é vista no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. Compreendemos os enunciados alheios quando “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (BAKHTIN, 1995, p. 95). Compreender, portanto, não equivale a reconhecer o “sinal”, a forma linguística, nem a um processo de identificação; o que realmente é importante é a interação dos significados das palavras e seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor.

Dessa forma, o discurso é considerado como a língua em sua integralidade concreta e viva, não sendo, portanto, individual, na medida em

que, para se constituir, necessita de no mínimo dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais.

Assim, na visão bakhtiniana,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação Verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN 1995, p. 123).

Todo enunciado, verbalizado oralmente ou por escrito, é dirigido ao outro e tem o outro como origem. É, então, pensar o sujeito sempre nas relações com o outro. Dessa forma, se constrói como um “diálogo entre discursos” uma vez que as relações permanecem com outros discursos anteriormente constituídos.

Bakhtin defende que as diferentes esferas da atividade humana, compreendidas como domínios ideológicos, dialogam entre si e produzem, em cada esfera, formas relativamente estáveis de enunciados, as quais denomina gêneros do discurso. Por isso, em seus trabalhos, considera que o emprego da língua ocorre em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, os quais são proferidos pelos vários integrantes que ocupam os diversos campos da atividade humana (incluindo aí, em nosso caso, o campo do exercício da docência).

A partir das ideias de Bakhtin, é possível compreender a linguagem como mentora das relações sociais, cuja principal função é permitir a interação entre sujeitos situados historicamente. Para Bakhtin, as relações existentes entre linguagem e sociedade são indissociáveis.

Segundo Brait (1997), para precisar teoricamente o conceito bakhtiniano de dialogismo, é necessário analisar o princípio da heterogeneidade, a ideia de que a linguagem é heterogênea, isto é, de que o discurso é construído a partir do discurso do outro, que é o “já dito” sobre o qual qualquer discurso se constrói. A heterogeneidade pode ser constitutiva ou mostrada. A primeira é

aquela que não se mostra no fio do discurso; já a segunda é a inscrição do outro na cadeia discursiva, alterando sua aparente unicidade.

Para Bakhtin, a real essência da língua é constituída nas relações sociais, realizada por meio da enunciação ou das enunciações, através da interação verbal. A partir disso, o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, não é inteiramente individual porque se constrói entre, pelo menos, dois interlocutores que, por sua vez, são seres sociais; e se constrói como um “diálogo entre discursos”, ou seja, mantém relações com outros discursos que o precederam (BARROS, 1996, p. 33). É aqui que entra o dialogismo, entendido como a condição do sentido do discurso.

Para Sobral (2008), dialogismo é a base da ideia de que

só da diferença nasce o sentido, sem menosprezar a semelhança, porque, sem esta última, haveria incompatibilidade, não diferença. Essa concepção vê a diferença não como propriedade de um sistema (ou código) fechado, mas como a base e o resultado das relações concretas entre os seres humanos na sociedade e na história, relações que apresentam elementos estáveis, que se repetem, e elementos instáveis, que não se repetem; uns não existem sem os outros. (SOBRAL, 2008.p.230)

Vale ressaltar que o conceito de dialogismo em Bakhtin não está atrelado à ideia de um diálogo face a face entre interlocutores, mas sim entre discursos, já que “o interlocutor só existe enquanto discurso” (FIORIN, 2006, p. 166). O autor acrescenta que por isso “todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro” (ibid., p. 170).

Em seus estudos Bakhtin (2003, 2004) argumenta que o ser humano se constitui por múltiplas vozes sociais, interpreta a realidade, saberes e conhecimentos com que tem contato, numa relação intersubjetiva que compartilha com outros seres sociais em diferentes campos de atuação e, dessa forma, constitui-se socialmente, por meio de experiências concretas. Sob essa ótica constrói também valores que estão presentes nos seus dizeres. Segundo Bakhtin (2008), o termo “voz” refere-se à consciência falante que se faz presente nos enunciados. Tal consciência não é neutra, está sempre

refletindo percepções de mundo, juízos e valores e permite que os falantes possam identificar a presença desses diferentes pontos de vista da sociedade.

A enunciação, por sua vez, é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que o interlocutor seja uma virtualidade representativa da comunidade na qual está inserido o locutor. O autor propõe a ideia de interação verbal realizada por meio da enunciação. A unidade da língua, por sua vez, passa a ser o diálogo, entendido como toda comunicação verbal. Segundo Sobral:

o conceito de dialogismo, vinculado indissoluvelmente ao de interação, é a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso, porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro – colaborativo ou hostil – ativo. A linguagem para o Círculo define-se precisamente a partir dessa cadeia ou corrente mutante de enunciações, de enunciados concretos, de atos, sempre concretos, de linguagem. (SOBRAL, 2009, p.231).

Logo, para Bakhtin, não existe um objeto de discurso que já não seja dialógico, pois não há uma fala original. A consciência de si está sempre presente na consciência que o outro tem do locutor. O sujeito fala a partir do discurso do outro, com o discurso do outro e para o discurso do outro. Na voz do sujeito está a consciência que o outro tem dele. A palavra é sempre também palavra do outro.

Assim, dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observamos sempre uma relação dialógica; portanto, todo gênero é dialógico. O termo dialogismo se refere ao “princípio constitutivo da linguagem e de todo discurso” (BARROS, 2003, p.5). O sujeito da enunciação atribui a palavra e o saber a um narrador, mas ao mesmo tempo em que faz essa delegação, o sujeito da enunciação, por meio de outra ou de outras vozes, desqualifica o narrador como sujeito do saber, mais precisamente, do saber interpretar.

Portanto, os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas

vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado, e uma voz, apenas, faz-se ouvir (BARROS, 2003, p. 6).

A linguagem, portanto, pode ser compreendida como a condição da interação humana, envolvendo as dimensões ideológicas e dialógicas. A linguagem é concebida como um conjunto de práticas socioculturais, concretizadas em diferentes gêneros do discurso e atravessadas por diferentes vozes sociais. Por meio dela, são expressos os valores que o ser humano construiu durante sua constituição social que, certamente, interferem nos posicionamentos que se materializam por meio de enunciados, os quais são sempre dialógicos.

## **2.4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Busca-se descrever, nesta seção, o processo do estágio supervisionado, prática obrigatória que visa à formação do futuro professor, denominado para a presente tese como aluno-professor.

Nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado na vida do universitário, professor em formação, constitui-se num momento relevante, pois é um espaço em que o acadêmico tem a oportunidade de inserir-se na realidade da escola e conta, ainda, com a possibilidade do auxílio de profissionais experientes que podem proporcionar orientações nas questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Na visão de Borges (2004) o estágio supervisionado pode ser definido como

uma situação de experimentação mais natural, próxima do real e com mais tempo de experimentação para se pôr à prova teorias de ensino, metodologias etc. e, também, as crenças e ou pré-concepções sobre o ensino que possuem os estudantes- estagiários (p.150).

Para Melo (2012) a disciplina de estágio supervisionado pode ser entendida como:

Atividade de desenvolvimento de habilidades instrumentais para o exercício da profissão do magistério. Espaço que possibilita a inserção de professores em pré-serviço no campo de atuação profissional, sob orientação de professores formadores, mais experientes ligados à universidade, configurando-se como espaço de interlocução e preparo para inserção profissional. (2012, p.189)

Na visão de Pimenta e Lima (2007, p. 45), o estágio “não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade”. As autoras contribuem com a visão de que o estágio é “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo, intervenção na realidade” (p. 45). Para as autoras não é só no contexto da sala de aula ou da escola, mas também da sociedade, que a práxis se dá.

O estágio é um momento (TARDIF 2004, p. 288) “extremamente importante para o desempenho dos professores em formação, pois os habilita à sua prática profissional”. Das palavras do autor, destaca-se, ainda, que “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2004, p. 44).

O estágio supervisionado, prática fundamental na formação dos futuros professores, faz parte dos currículos (PIMENTA, 2010) dos cursos de licenciatura no Brasil a partir da década de 30. Essa terminologia era usada tendo em vista a forma como a prática do estágio era estruturada.

Essa prática foi assumida pelos cursos de licenciatura e defendida como um espaço de treinamento para a atuação profissional. Mas, nela, o acadêmico é muitas vezes visto como um mero repetidor de atitudes e hábitos sem, dessa forma, analisar criticamente a realidade. Vivenciada dessa forma, acabava por não colaborar com a atuação docente no sentido de possibilitar uma análise crítica com relação à prática em sala de aula. Ghedin et al (2008) expõem que, dessa forma, o estágio “não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar (p. 34)”. Os autores reforçam que a forma como o estágio é colocado em prática carrega, ainda, vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

Na forma como essa prática foi concebida, prevalece ainda, “o caráter fragmentado e burocrático das atividades de estágio, cujo formato investe numa formação técnica (MENDES, 2006, p. 194)” o que possibilitará que o fazer docente apresente apenas o domínio de conhecimento que servirá somente como instrumento, o que torna a ação docente limitada.

As atividades de estágio constituem-se atualmente como práticas fundamentais nos currículos dos cursos de licenciatura, uma vez que delas emergem oportunidades de vivências específicas da docência. São experiências que não devem ser caracterizadas como mera obrigação curricular.

Compreende-se que, assim como em outros segmentos, o espaço escolar tem passado por transformações tanto sociais como políticas, econômicas e culturais que, naturalmente, fazem parte do mundo contemporâneo. Elementar que essas mudanças acabem interferindo de modo significativo na prática do professor, tornando fundamental um processo formativo que vise a um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e capaz de efetivar mudanças e adequações necessárias à sua prática pedagógica.

Para tanto, a prática do estágio, na contemporaneidade, aponta para uma necessária articulação da prática do aluno-professor com a prática profissional, favorecendo a constituição de espaços e oportunidades de experiências vividas para que o futuro profissional da educação possa articular os saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional. A isso Pimenta (2010, p.15) chama de “atividade teórica”, enfatizando que remete à ação. Dessa forma, ressalta-se a indissociabilidade entre teoria e prática que o estágio precisa assumir. É preciso, ainda, possibilitar que o futuro professor compreenda que a docência constitui-se como uma profissão que vai se constituindo durante seu processo de formação e não somente no período de estágio supervisionado. Destaca-se que essa prática apresenta uma possibilidade para que se efetive uma integração entre conhecimentos teóricos e práticos para que o aluno-professor apresente uma postura crítico-reflexiva na e sobre a sua prática.

Faz-se necessário, então, que se busque no estágio supervisionado um espaço de formação para que o futuro professor possa se apropriar de conhecimentos não só da prática docente, mas também da produção de saberes e de reflexão sobre suas atividades de docência.

A atividade do estágio como uma atividade de articulação (MELO, 2012) entre a formação e o exercício efetivo do trabalho docente, constitui-se como um instrumento de pesquisa que possibilita aos futuros professores a integração pedagógica como profissionais críticos e reflexivos.

Considerando letramento como práticas sociais envolvendo o uso da leitura e da escrita para propósitos específicos sem, no entanto, restringir-se a eles e, sendo a escola a principal agência de letramento (KLEIMAN, 2007), cabe fazer esta última configurar-se como um espaço para experimentar formas de participação nas práticas sociais letradas.

Nas licenciaturas, naturalmente, surgem demandas para a formação inicial de professor. Os formadores precisam exercer a função de agentes de letramentos. Para Kleiman (2006, p.86) agente de letramento é “um ator social que cria as condições necessárias para a emergência de diversos atores, com diversos papéis, segundo as necessidades e potencialidades do grupo”. Dessa forma, destaca-se a importância do papel do professor universitário, formador das licenciaturas, para proporcionar a preparação do futuro professor, por saberes acadêmicos vinculados (SILVA, 2012) aos novos paradigmas da educação básica.

De acordo com Kleiman (2007), algumas exigências fundamentais devem ser feitas ao professor formador universitário. A autora acrescenta que os saberes acadêmicos e a familiaridade com diversas práticas de letramento, incluindo nessas práticas as acadêmicas, são considerados importantes; no entanto, o que é preciso considerar é a atitude do professor, que, mesmo tendo a consciência de que está em continuo processo de letramento, continua aprendendo com seus alunos, futuros professores, através de práticas letradas (KLEIMAN, 2007).

Dessa forma, o conhecimento teórico, construído durante o curso de licenciatura, deve servir para orientar a prática docente do futuro professor e poderá constituir-se como uma ferramenta necessária diante de questões concretas vividas na prática docente, por ocasião do estágio supervisionado. Gómez (1995) chama a atenção com relação ao pensamento prático. Para o autor, esse tipo de pensamento não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Ele assevera ainda que a prática deve ser um processo de investigação e não um contexto de aplicação de teorias. Pimenta (2010, p. 92) também reforça isso quando critica a prática "... considerada mera aplicação ou degradação da teoria".

É preciso pensar que a interação que deve existir entre teoria e prática é de grande importância na formação do professor, já que permitirá uma melhor interpretação dos conceitos, pois na visão de Fazenda (1991) a aula teórica junto com a aula prática facilitará um melhor entendimento dos conteúdos aplicados na sala de aula.

Nos cursos de licenciatura, observa-se que os estágios supervisionados são vinculados ao componente curricular *prática de ensino*, que se propõe a preparar o aluno-professor (PIMENTA, 2000) para o exercício da docência em determinada área da educação básica.

Há, porém, disciplinas que antecedem o estágio supervisionado e podem se constituir como relevantes para a formação dos futuros professores, tais como as disciplinas teórico-metodológicas. Percebe-se, no entanto, que estas proporcionam pouca ou nenhuma contribuição no contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola. Esse fato pode ser explicado pela constatação de que essas disciplinas são cursadas somente no semestre que antecede à realização do estágio ou até mesmo durante o semestre em que o estágio acontece. Trata-se de um modelo que, para alguns pesquisadores, tem-se mostrado inadequado e insuficiente para a formação de professores (CARVALHO E GIL-PEREZ, 1993).

Nesse sentido, não somente as disciplinas teórico-metodológicas, mas as demais disciplinas dos cursos de licenciaturas e a própria disciplina de

estágio supervisionado devem contribuir para o fazer pedagógico, característico dos agentes de letramento. É preciso, portanto, que os futuros professores sejam preparados para analisar criticamente as suas experiências docentes de estágio à luz das teorias acadêmicas (SILVA, 2012), como forma de contribuir para o aperfeiçoamento da própria prática profissional. Sobre isso, Silva (2012, p.48) contribui ao afirmar que “os estágios supervisionados não podem ser disciplinas exclusivamente responsáveis pelo trabalho com saberes docentes orientadores da prática profissional”.

Com relação a isso, busca-se em Melo (2012) a contribuição de que o estágio, nas licenciaturas, deve possibilitar a articulação de teorias acadêmicas e práticas pedagógicas que possam elaborar ou encaminhar para demandas da educação básica. Dessa forma, também será possível que essas teorias exerçam um papel fundamental no sentido de oferecer instrumentos (PIMENTA e LIMA, 2007) para que se possam questionar as práticas que já estão presentes nas instituições, bem como as ações dos docentes que já fazem parte do sistema, além das próprias ações dos futuros professores, uma vez que “as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”(PIMENTA e LIMA, 2007, p. 43).

O estágio supervisionado, em consequência, precisa constituir-se no momento adequado para que o profissional em formação desenvolva competências no sentido de transformar suas ações em atividades reflexivas a fim de priorizar uma educação de qualidade e, dessa forma, já começar a cumprir o seu real papel de docente que é o de tornar a escola um agente de transformação social. É o momento de o futuro professor começar a refletir sobre sua ação de construção e reconstrução da aprendizagem enquanto aprendiz, inserido num processo de ação-reflexão-ação. Pode-se constatar esta preocupação em Pimenta (2010, p.121), na medida em que destaca que “O estágio supervisionado, é visto como atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor”.

Esse momento ímpar pelo qual passa o acadêmico, sob orientação de um professor, é enfatizado por Pimenta (2010), que considera que “o saber não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação

(p.24).” Dessa forma, os docentes universitários que orientam os estágios apresentam-se como peças-chave para esse processo de formação, considerando-se, ainda, que carregam consigo suas experiências, suas impregnações teóricas, suas crenças e seus valores e, naturalmente, evidenciam essas questões na interação com o futuro docente.

Para que o estágio supervisionado possa se consolidar, faz-se necessário a organização dos saberes, tanto específicos como de ensino, resultantes das intervenções intensificadas pela reflexão-na-ação na universidade, ocasionada pela investigação e inserção no contexto escolar.

De acordo com Zeichner (1992), reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os estagiários têm necessidade de repensar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação. Neste momento, a reflexão serve para reformular as ações deles no decurso de sua futura intervenção profissional.

O conhecimento da realidade da escola através do estágio também é outro elemento que favorecerá reflexões sobre a prática de forma crítica e transformadora, possibilitando a reconstrução ou a redefinição de teorias que sustentam o trabalho do professor (FAZENDA, 1991). Assim, o estágio supervisionado não pode ser tomado como mera parte da formação do futuro profissional, como uma etapa em que os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação inicial são simplesmente colocados em prática. O estágio supervisionado, dada sua relevância, deve, em vez disso,

constituir-se como um dos momentos integrantes fundamentais do curso de formação de professores, integrado ao âmbito de todos os componentes curriculares e experiências já internalizadas. Ao mesmo tempo, deve ser tomado como um momento de produção reflexiva de conhecimentos, em que a ação é problematizada e refletida no contexto presente e, após sua realização, momento este que envolve a discussão com a orientação do estágio e pares da área (BELLOCHIO e BEINEKE, 2007, p. 75).

O estágio deve ser o momento de produção reflexiva de conhecimentos, e é crucial na vida do professor em formação, visto que esse espaço deve proporcionar o diálogo, a superação das dificuldades, a descoberta e

construção da prática educativa, visando a uma aprendizagem efetiva da ação docente do aluno professor.

Pode-se dizer que o estágio supervisionado torna-se relevante para a formação docente tendo em vista que é possível verificar um elo de ligação entre a teoria e a prática, o que possibilita a aprendizagem do futuro profissional, através da práxis docente.

O estágio supervisionado torna-se o eixo central na formação acadêmica do futuro professor, pois é através desse estágio que o educando tem acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da identidade e dos saberes do cotidiano (PIMENTA e LIMA, 2007). Há, sob este olhar, uma relação entre estágio supervisionado e kits de identidade (GEE, 2001) uma vez que mostram formas de falar, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar e sentir de cada um, tendo em vista que os alunos podem mobilizar todas as práticas de letramento pelo qual passaram. É possível mostrar, ainda, o aspecto dialógico (BAKHTIN, 2003) do processo nas retomadas e apropriações de saberes letrados na hora do estágio.

O estágio supervisionado constitui-se, assim, num momento ímpar na formação inicial de professor, visto que o estagiário tem contato com a escola, coloca em prática a observação e identificação de problemas, construindo seu conhecimento através da prática reflexiva, proporcionando ainda a troca de experiências com professores mais experientes (SOUZA e BONELA, 2007).

Assim, como o ensino na educação básica deve estar voltado para a contextualização dos conhecimentos procurando desmistificar a forma como os alunos encaram os conteúdos a serem estudados, muitas vezes vistos como um conhecimento distante da realidade vivida pelo aluno, o estágio se constitui em uma atividade norteadora para formação docente, uma vez que o futuro professor vivencia a prática do cotidiano escolar e, muitas vezes, reflete na sua prática os indícios da prática do professor regente.

A reflexão sobre a prática torna-se imprescindível para que o conhecimento teórico-prático se efetive e o docente universitário, na condição de pesquisador, bem como os futuros professores, possam aproximar-se da

realidade observada para intervir efetivamente no meio que estão atuando o que favorecerá a investigação.

Considera-se importante que os estagiários transitem entre universidade. Sobre isso, Tardif (2004) discorre que

Ao transitar da universidade para a escola e desta para a universidade, os estagiários podem tecer uma rede de relações, conhecimentos e aprendizagens, não com o objetivo de copiar, de criticar apenas os modelos, mas no sentido de compreender a realidade para ultrapassá-la. Aprender com os professores de profissão como é o ensino, como é ensinar, é o desafio a ser aprendido/ensinado no decorrer dos cursos de formação e no estágio. (TARDIF, 2004, p. 295).

A proposição de intervenções em prol de um ensino que considere os saberes prévios dos alunos, que contextualize os conceitos abordados nos espaços da universidade, que valorize a reflexão-na-ação, é essencial para compreender a realidade e interferir na constituição do ser professor. O acadêmico começa a vivenciar na escola o ambiente de trabalho e ao vivenciar estuda teoricamente a realidade do cotidiano, entrelaçando teoria e prática.

O estágio supervisionado constitui-se como um espaço de olhar investigativo em que o professor universitário que ora assume como orientador poderá possibilitar à pesquisa, à vivência e à construção dos saberes docentes. Esse espaço pode desencadear mudanças nas concepções dos acadêmicos, dos professores de escola e na postura da universidade frente à escola e da escola em relação à universidade.

Para finalizar essa seção, salienta-se que esse momento de docência pode, ainda, ser encarado como uma forma de investigação e experimentação e proporcionar, do ponto de vista pedagógico, através de metodologias adequadas e também na busca da apropriação do uso das tendências atuais com relação às práticas pedagógicas. Nesta perspectiva o estágio, ao ser também vislumbrado como espaço de investigação, envolve, portanto, esforços no sentido de encorajar e apoiar pesquisas dos futuros professores a partir de suas próprias práticas.

### **3 O ENFOQUE METODOLÓGICO DA PESQUISA**

A presente tese constitui-se como uma proposta de investigação desenvolvida no ambiente de trabalho da pesquisadora, no período de 2011 a 2015. O estudo aqui proposto desenvolveu-se numa universidade particular do estado do Rio Grande do Sul, especificamente no curso de Pedagogia, em que a pesquisadora atuava como docente até a última etapa da coleta dos dados. O projeto para a presente tese foi submetido ao Comitê de Ética de Pesquisa da UCPEL e aprovado. Todos os sujeitos participantes, inclusive os que só participaram da primeira etapa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo A).

Importante destacar que, quando os dados foram coletados, o curso de Pedagogia, objeto de análise, apresentava uma duração de 8 semestres com uma carga horária total de 3.240 h/a, sendo que desse total 2.840 eram dedicadas aos Conteúdos Acadêmico Científico-Culturais. Para os estágios curriculares supervisionados, eram destinadas 400 h/a: estágio curricular I (educação infantil- 120h); estágio curricular II (anos iniciais- 120h); estágio III (ensino médio- 80h) e estágio IV (gestão- 80h).

#### **3.1 TIPO DE PESQUISA**

A presente análise caracterizou-se como uma pesquisa de campo qualitativa, (BOGDAN; BIKLEN, 1994) com alguns elementos de pesquisa etnográfica. Apresentam-se aqui os princípios e práticas metodológicas seguidos para alcançar seus objetivos.

Para André (2003, p. 27), etnografia “é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade”. Em consequência, adaptações são necessariamente realizadas para os estudos na área de Educação e Linguística, uma vez que o enfoque recai no processo

educativo e não na descrição de um grupo social que é o interesse dos etnógrafos. A utilização de uma pesquisa do tipo etnográfico é justificada porque ela fará uso de técnicas associadas à etnografia: observação participante, entrevista intensiva e análise de documentos (ANDRÉ, 2003; VÓVIO, 2010). Participante porque a pesquisadora, docente do curso, sempre terá um grau de interação com a situação estudada; as entrevistas terão a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados; os documentos serão usados no sentido de contextualizar o objeto investigado, explicitar suas vinculações e completar as informações coletadas através de outras fontes. A presente caracterização visa à descoberta de novos conceitos e novas formas de entender a realidade. Ainda, tem a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

### **3.1.1 Sujeitos da pesquisa**

Para a primeira etapa da coleta de dados, os sujeitos selecionados foram todos os acadêmicos, num total de doze (12), do curso de Pedagogia do 5º semestre/2012-1 matriculados nas disciplinas (1) Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e (2) Fundamentos teórico-metodológicos da Alfabetização em que a pesquisadora era docente. Esses mesmos acadêmicos estavam também matriculados nas disciplinas (3) Fundamentos teórico-metodológicos de Matemática, (4) Fundamentos teórico-metodológicos de Ciências e (5) Fundamentos Teórico-metodológicos da Ed. Física e Recreação. Todos os componentes são disciplinas oferecidas no 5º semestre, conforme Estrutura Curricular (anexo E), ou seja, no semestre que antecede o estágio supervisionado II- modalidade anos iniciais do ensino fundamental e apresentam em suas ementas (anexo F), conteúdos com prováveis suportes à ação docente. Para este grupo foram aplicados dois (02) instrumentos: um no início (anexo B) do semestre e outro no final do semestre (anexo C). Salienta-se que todos os sujeitos são do sexo feminino e foram denominadas como sujeitos A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L.

A segunda etapa que se constituiu de gravação (anexo D) aconteceu quando as alunas estavam no 6º semestre/2012-2 do curso de Pedagogia. Nesse momento, como sujeitos da presente pesquisa, foram selecionadas 3 (três) acadêmicas matriculadas na disciplina Estágio Supervisionado II- modalidade anos iniciais do ensino fundamental que cursaram e foram aprovados nas disciplinas da 1ª etapa e, ainda, que apresentavam as características que as diferenciavam: o primeiro sujeito não tinha experiência na docência, o estágio supervisionado era sua primeira experiência como docente, denominado sujeito D; o segundo sujeito, nomeado como sujeito E, tinha iniciado sua experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/ PIBID e, ainda, apesar de não atuar como professora, tinha contato com as crianças ao exercer a profissão de servente-merendeira na mesma escola em que realizou o estágio; e o terceiro sujeito, especificado como sujeito F, já atuava há 3 (três) anos como professora na educação infantil.

### **3.1.2 Procedimentos metodológicos**

Como primeiro procedimento metodológico, aplicou-se inicialmente um questionário, no início do 5º semestre, a todos os alunos matriculados nas três disciplinas anteriormente mencionadas. As questões constitutivas desse instrumento tiveram o intuito de provocar respostas relacionadas à ação docente, com vistas a contemplar as perspectivas profissionais, na voz dos alunos, no que tange às disciplinas que podem fundamentar a atuação como futuro professor da educação básica. O questionário também deu conta de contemplar experiências de docência, em situação que não as de estágio, através das lembranças do ser aluno na educação básica.

Dessa forma, o objetivo desse instrumento foi distinguir na voz do acadêmico práticas reprodutivas e práticas reflexivas vividas como aluno na educação básica e como aluno no ensino superior. Num segundo momento, ainda no final do 5º semestre, outro questionário foi aplicado aos mesmos

alunos com o intuito de constatar na voz do aluno-professor as possíveis contribuições dos letramentos acadêmicos para a prática docente durante o estágio supervisionado.

A partir desses dados coletados foram selecionadas, mediante convite e aceite, três alunas aprovadas nas disciplinas do semestre anterior e matriculadas na disciplina Estágio Supervisionado II - modalidade anos iniciais do ensino fundamental. Para seleção dos sujeitos, objetos de análise, foram priorizadas diferentes características, tais como: experiência ou não na docência; perspectivas profissionais diferentes em relação às disciplinas que podem fundamentar a atuação do aluno-professor; propósitos diferentes de estar no curso; representações diferentes acerca do ser professor.

Os alunos-professores selecionados denominados sujeitos D, E, e F, foram, então, acompanhados durante a apresentação dos estágios, no seminário final. O seminário final é um recurso pedagógico utilizado pelo curso em análise, realizado no final dos estágios supervisionados cujos acadêmicos entregam o relatório e socializam com os demais colegas as ações realizadas, bem como podem ser provocadas reflexões acerca da docência. Ao registrar o processo de construção, o aluno-professor pode visualizar esse registro como uma ferramenta para a sua própria formação e reflexão (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2005). Os alunos-professores puderam, a partir dessa reflexão, na condição de atuais e/ou futuros professores-, identificar as próprias dificuldades do agir docente para a construção da vida/identidade profissional.

Durante a apresentação do estágio, no seminário final, foi possível permitir ao aluno-professor a partilhar desse momento de forma reflexiva expressando na oralidade o que não foi possível colocar por escrito nos diários de aula, ou seja, o que ficou escondido (STREET, 2010). Esse acompanhamento constituiu-se como um elemento importante, revelador da formação identitária (TÁPIAS-OLIVEIRA, 2007), permitindo que o aluno-professor tivesse a oportunidade de trocar conhecimentos, relacionar possibilidades e reflexões, para um mundo novo que é o da docência.

### 3.1.3 Instrumentos para coleta dos dados

Para a presente pesquisa, na primeira etapa, foram utilizados como instrumentos dois questionários: o primeiro foi aplicado, no início do 5º semestre, aos alunos matriculados nas três disciplinas, anteriormente mencionadas, e o segundo, foi aplicado no final do mesmo semestre. Além, desses dois questionários, foram utilizados, no final do 6º semestre, já na segunda etapa da pesquisa, gravações em áudio das falas dos três sujeitos selecionados.

Os momentos de interação e reflexão, na segunda etapa, entre pesquisadora e alunos-professores, constituíram eventos de letramento inseridos no processo de formação e funcionaram como elementos-chave (GUEDES-PINTO, 2008) na formação inicial desses profissionais, uma vez que eles foram desafiados a concretizar através da sua voz seus projetos de dizer (constituição do ser estagiário, passagem do ser estudante para o ser professor iniciante).

Nesse sentido, destaca-se a importância de as práticas reflexivas de letramento, a respeito do agir docente, estarem inseridas no contexto do ensino superior. Dessa forma, tornou-se relevante analisar as relações existentes entre letramento acadêmico, construídas durante o curso de Pedagogia, mais especificamente, em disciplinas teórico-metodológicas oferecidas no 5º semestre do referido curso de uma universidade particular no estado do Rio Grande do Sul, e as representações do agir docente na voz do aluno-professor durante e no final do estágio supervisionado II, realizado no 6º semestre.

### 3.1.4 Análise dos dados

Após organizar o material coletado, passou-se à sua leitura e releitura, a fim de identificar pontos relevantes e iniciar o processo descritivo dos dados. Tratou-se, como mostra a descrição metodológica, de uma análise com prováveis repercussões e contribuições no âmbito dos processos de letramento acadêmico no curso selecionado para a pesquisa, além de assegurar nesta proposta, a não reprodução do discurso deficitário acerca da formação de alunos-professores e compreender relações entre conteúdos teórico-científicos e elaboração didático-pedagógica na voz dos sujeitos quando na posição de alunos-professores nos anos iniciais do ensino fundamental.

#### 3.1.4.1 Tópicos para a análise

Após a identificação dos pontos relevantes e para melhor discussão dos resultados, ainda tendo em vista os objetivos do presente trabalho, optou-se por organizar os instrumentos em 4 tópicos. O primeiro tópico denominou-se **“Marcas vividas como aluno da educação básica”** e visou à identificação dos sentidos que os alunos-professores constroem de suas experiências positivas ou negativas vividas quando alunas na educação básica. Dessa forma, também se buscou compreender o que é ser professor na educação básica, na voz do aluno-professor e discutir as práticas de letramento vividas como aluno na educação básica.

No 1º instrumento, têm-se as questões: o professor que marcou positivamente na educação básica e o professor que marcou negativamente. Solicitou-se que o aluno justificasse sua resposta. Estas questões tiveram como objetivo verificar as marcas positivas e negativas que ficaram da Ed. Básica quando vividas como alunas que podem se constituir como rupturas/momentos de conflitos na atuação docente como aluno-professor.

Questões com relação às atividades de práticas de letramento (de oralidade, de leitura, de escrita e/ou outras) vividas como aluno na educação básica, visaram a conhecer o gosto ou não dessas práticas, bem como seus motivos para entender os sentidos de as acadêmicas, hoje, se posicionarem como se posicionam. Os sujeitos foram questionados quais práticas mais gostavam e quais menos gostavam de realizar na condição de estudante da ed. básica. Foi solicitado que eles justificassem os motivos de suas escolhas. Foi possível, ainda, saber que compreensão os sujeitos têm com relação a ser professor na educação básica.

O tópico 2, “**Letramentos acadêmicos: possíveis contribuições no agir docente como aluno-professor**” visou a verificar os letramentos acadêmicos que podem contribuir com a prática docente vivenciada no estágio supervisionado II, na voz do aluno-professor. Para tanto, foi possível conhecer a trajetória leitora no espaço acadêmico dos sujeitos selecionados. Buscou-se, ainda, saber as possíveis contribuições que os textos disponibilizados na universidade podem oferecer para a atuação docente do aluno-professor, bem como as contribuições e/ou dificuldades com relação às práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico. Também foi possível, nesse tópico, conhecer a relação das disciplinas teórico-metodológicas oferecidas no semestre que antecede o estágio com o agir docente do aluno-professor.

Com o objetivo de conhecer quais textos são disponibilizados no espaço acadêmico e compreender o valor que as acadêmicas constroem para esses, no sentido de verificar se eles contribuem (ou não) para a atuação docente no período do estágio, foi possível compreender um pouco das crenças dessas acadêmicas sobre o valor das práticas leitoras na universidade. Para tanto, foi realizado o seguinte questionamento: Que textos (em suporte digital ou em papel) você já leu durante o tempo em que está cursando Pedagogia? Quais textos, dentre os indicados por você, acredita que podem contribuir com a sua atuação como professor (a) no período de estágio? Foi solicitado que justificasse sua resposta.

Na sequência, fizeram-se os seguintes questionamentos: Diante das práticas leitoras, o que tem sido mais recorrente no curso? Em algum momento

sentiu dificuldades em realizar as práticas leitoras? Por quê? Esta questão tem como objetivo identificar as práticas leitoras mais recorrentes no curso e constatar se as alunas apresentam dificuldades em realizar as práticas leitoras.

Ao saber se as acadêmicas reconhecem a importância que as disciplinas teórico-metodológicas, ministradas no semestre que antecede o estágio supervisionado, têm com relação ao agir docente, foi possível saber se o que a universidade, ou melhor, o curso de Pedagogia contribui, pode ser significativo ou não, para prática docente. Com isso, teve-se a intenção de compreender o valor que as acadêmicas constroem para os textos disponibilizados na universidade, no sentido de contribuírem (ou não) para a atuação docente no período do estágio, tendo em vista que neste tópico compreendeu-se um pouco das crenças das acadêmicas sobre o valor das práticas leitoras na universidade. Para tanto, foi realizado no 1º instrumento o seguinte questionamento: no 5º semestre, as disciplinas oferecidas priorizam na sua ementa questões teórico-metodológicas. Quais disciplinas você está cursando? Você acredita que as abordagens dessas disciplinas poderão dar suporte ao seu agir docente durante o estágio? Por quê? Como?

O terceiro tópico está intitulado “**Manifestações do agir docente**”, tem como prioridade identificar as manifestações do agir docente como aluno-professor. Buscou-se identificar, na voz do aluno-professor, as manifestações do agir docente dos professores regentes das turmas de estágio, durante o período de observação que antecede o estágio supervisionado. Para analisar como os sujeitos compreendem as manifestações do agir docente do professor da turma de estágio, foi solicitado que eles falassem sobre o período de observação com relação às intervenções, às propostas e à organização da sala de aula. Também foram identificadas as manifestações ligadas ao agir docente no espaço acadêmico a partir de práticas leitoras. Nesse sentido, foi solicitado que dissessem se as formas como as leituras são encaminhadas no 5º semestre dão suporte à atuação docente no período de estágio ou como poderiam ser encaminhadas.

No quarto e último tópico denominado “**Perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor**”, buscou-se, a partir dos relatos

apresentados no seminário final, evidências para construção de um perfil profissional a partir das vivências dos sujeitos como alunos-professores no estágio supervisionado II. Este tópico também teve como objetivo analisar como acontecem as relações entre os conhecimentos vividos no espaço acadêmico com o momento da atuação docente vivido como estagiário.

As questões para este tópico encontram-se no 3º instrumento após o estágio supervisionado II e teve como objetivo saber que relação o aluno-professor consegue fazer dos conhecimentos vividos na condição de acadêmico com o agir docente. Este tópico também contribuiu para conhecer a prática docente, quais atividades foram propostas na prática como aluno-professor, enfim, como se posicionam como professor. Analisar esses elementos foi importante na medida em que se pode, a partir dessa compreensão, perceber como as acadêmicas se posicionam como professoras numa perspectiva social-histórica.

## 4 PRÁTICAS DE AÇÃO DOCENTE

Neste capítulo são discutidos os tópicos organizadores do presente estudo, que são em seguida analisados à luz das teorias mobilizadas. O primeiro tópico é denominado **“Marcas vividas como aluno da educação básica”** e teve como objetivo identificar os sentidos que os alunos-professores constroem de suas experiências positivas ou negativas vividas quando alunas na educação básica. Dessa forma, buscou-se compreender o que é ser professor na educação básica, na voz do aluno-professor e discutir as práticas de letramento vividas como aluno na educação básica.

**“Letramentos acadêmicos: possíveis contribuições no agir docente como aluno-professor”** objetivou-se verificar os letramentos acadêmicos que podem contribuir com a prática docente vivenciada no estágio supervisionado II. Para tanto, foi possível conhecer a trajetória leitora no espaço acadêmico dos sujeitos selecionados. Buscou-se, ainda, saber as possíveis contribuições que os textos disponibilizados na universidade podem oferecer para a atuação docente do aluno-professor, bem como as contribuições e/ou dificuldades com relação às práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico. Também foi possível, nesse tópico, conhecer a relação das disciplinas teórico-metodológicas oferecidas no semestre que antecede o estágio com o agir docente do aluno-professor.

Na sequência tem-se o terceiro tópico, **“Manifestações do agir docente”**, cujo objetivo foi identificar as manifestações do agir docente como aluno-professor. Buscou-se identificar, na voz do aluno-professor, as manifestações do agir docente dos professores regentes das turmas de estágio, durante o período de observação que antecede o estágio supervisionado. Também foram identificadas as manifestações ligadas ao agir docente no espaço acadêmico, no sentido de compreender como acontecem as relações entre os conhecimentos vividos no espaço acadêmico e o momento da atuação docente vivido como aluno-professor.

No quarto e último tópico, “**Perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor**”, buscou-se, a partir dos relatos apresentados no seminário final, evidências para construção de um perfil profissional a partir das vivências dos sujeitos como alunos-professores no estágio supervisionado II.

#### 4.1. MARCAS VIVIDAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente tópico visou à identificação dos sentidos que os alunos-professores constroem de suas experiências vividas quando alunos na educação básica. Refere-se ao (a) professor (a) que marcou positiva ou negativamente, juntamente com as práticas e letramento vividas na educação básica, bem como compreensão do que é ser professor na educação básica, na voz do aluno-professor.

##### 4.1.1 Marcas positivas e negativas como aluno na educação básica

**Quadro1** Marcas positivas e negativas da educação básica.

Sujeitos	O professor que marcou positivamente na educação básica. Por quê?	O professor que marcou negativamente na educação básica. Por quê?
<b>A</b>	Minha professora do pré e primeira série, mais conhecida como tia Suzi (até hoje chamo ela assim). Ela foi muito importante para mim na minha infância, ela nos tratava com muito carinho e dedicação.	A professora de Ed. Física. Ela só sabia fazer as atividades livres, deixava a bola com os alunos e pronto. Não dava auxílio e nada de atenção.
<b>B</b>	Na Ed. básica tive vários professores que marcaram em minha vida de maneira positiva, até mesmo os ‘generais’ eram pessoas interessantes e por incrível que pareça, alguns deles se tornaram meus colegas de profissão e grandes amigos até	O que não gostava e não gosto é a Ed. Física. Muita atividade com bola (que não suporto) e muita teoria para estudar (naquela época, claro).

	<p>hoje. Gostava muito das aulas de Português com a profª Beatriz. Ela trazia músicas para a aula (Caetano, Gil, Geraldo Vandré, etc.) e a aula era uma delícia! Cantávamos, questionávamos, refletíamos, criávamos textos lindos sem perceber. Recebemos até uma carta da Lya Luft elogiando alguns de nossos trabalhos!</p>	
<b>C</b>	<p>Foi uma professora de ciências, na 7ª série, porque ela era muito rígida, ela cobrava tanto que os alunos não gostavam dela, mas eu adorava porque eu aprendi muito com ela e, além disso, ela era muito afetiva.</p>	<p>Eu não me lembro de nenhum professor que tenha me marcado negativamente.</p>
<b>D</b>	<p>Foi minha professora de Matemática da 6ª série, era muito divertida ela conseguia obter a atenção e a participação de todos os alunos, explicava quantas vezes fosse preciso e só passava para outra matéria quando todos os alunos tivessem aprendido. Apesar de ser uma professora bem antiga, sua metodologia era muito legal, tão legal que marcou positivamente.</p>	<p>No ensino médio tive um professor que marcou muito, não sabia explicar direito, era muito inteligente, mas não conseguia transmitir para os alunos de forma clara e dizer que não sabia era muito pior, passava uma vergonha na frente de todos os colegas. Para mim foi horrível. Para ele, tudo era simples e fácil, mas na realidade ninguém aprendia nada. No final do ano reprovei e troquei de escola para não ser aluna dele novamente.</p>
<b>E</b>	<p>A professora de Língua Portuguesa da 8ª série me marcou positivamente porque eu entendia a maneira como ela explicava a matéria. Ela tinha paciência para reensinar, era clara, expositiva.</p>	<p>A professora de Matemática da 7ª série me marcou negativamente porque eu raramente entendia o que ela explicava, mas pior de tudo é que ela tinha pouca paciência.</p>
<b>F</b>	<p>Minha professora da pré-escola, porque me identifiquei muito com ela, gostava da maneira de como eu era tratada e sentia um carinho muito legal da parte dela.</p>	<p>A professora de Língua Portuguesa, no ensino médio. Ela, por ser uma pessoa arrogante, se colocava diante dos alunos como a 'dona' do conhecimento. Muitas vezes, se fosse preciso, humilhava alunos na frente de colegas e superiores.</p>
<b>G</b>	<p>Na 1ª série pelo fato de ser respeitada como alguém que tinha uma maneira diferente para aprender foi algo importante.</p>	<p>Na 4ª série, uma professora que não lembro o nome, não levava em conta o fato de 3 colegas e eu termos vindo de outras cidades e estarmos em pontos diferentes do conteúdo.</p>
<b>H</b>	<p>Na verdade foi uma professora substituta que me dava aulas de reforço de matemática, na 4ª série. Eu sempre aprendia com imenso carinho e atenção,</p>	<p>Foi na minha primeira série onde tive uma professora que me colocava constantemente de castigo por não completar as atividades em sala de aula, simplesmente porque eu não</p>

	inclusive até hoje eu chamo ela de professora, pois para mim foi algo marcante e muito bom.	acompanhava o ritmo dela.
<b>I</b>	Minha professora da 1ª série.	Não lembro
<b>J</b>	Tive uma professora muito especial na 4ª série, ainda estudava na Argentina. Ela me marcou pela sua amizade, paciência. Foi bem no ano que me mudei para o Brasil	Tive uma professora que me marcou negativamente, não sei dizer se marcou negativamente, mas não gostava dela, pois dizia que iria me rodar por ser argentina e rodei mesmo. Isso no ensino médio aqui em Bagé.
<b>K</b>	A professora que vou citar poderia ter me marcado negativamente, mas penso que não. Ela era do SOE e me chamava de advogada, pois eu queria defender e me intrometia em assuntos que não me diziam respeito.	Uma professora de História. Gostava dela, mas não da matéria e da metodologia.
<b>L</b>	Professora de Português. Ela era muito carinhosa e tinha bastante paciência.	Foram vários, porque eu sempre fui tímida e eles faziam prova oral e quando errava era um horror.

Apresentam-se aqui os segmentos mais significativos, destacados no quadro acima, com vistas ao primeiro tópico. A intenção é verificar o que há em comum nas respostas, a fim de identificar marcas positivas e negativas que os alunos-professores constroem de suas experiências vividas quando alunos na educação básica.

Constata-se, num primeiro momento, que quando os sujeitos são questionados para saber qual professor da educação básica marcou positivamente e qual marcou negativamente, vêm em suas lembranças professores da educação infantil, dos anos iniciais, dos anos finais e também do ensino médio. Com relação aos que marcaram positivamente destacam-se os professores da pré-escola (sujeitos A e F), da primeira série (sujeitos A, I), de Língua Portuguesa (sujeitos B, E, L), de Ciências (sujeito C), de Matemática (sujeito D) e a professora da 4ª série (sujeito J). Destaca-se também que professores que não eram os regentes da turma como a professora substituta que dava reforço de matemática na 4ª série (sujeito H) ou a professora que atuava no Serviço de Orientação Escolar/SOE (sujeito K), também são lembradas como professoras que marcaram positivamente. Dos professores que marcaram negativamente, destacam-se o professor de Educação Física

(sujeitos A, B), do ensino médio (sujeitos D, F, J), de Matemática (sujeito E), de Língua Portuguesa (sujeito F), da 4ª série (sujeito G), da 1ª série (sujeito H) e de História (sujeito K).

Observa-se que, para os sujeitos, o elemento decisivo como marca positiva é a metodologia, uma vez que mesmo com os professores “gerais” (sujeito B), ou aquela “professora bem antiga” (sujeito D) ou ainda aquela que a chamava de “advogada” (sujeito K), foi possível aprender. Expressões como “eu entendia a maneira como ela explicava” (sujeito B), “ela explicava quantas vezes fosse preciso” (sujeito D), são recursos linguísticos que marcam o valor que esses alunos dão à metodologia do professor, independente de como essas relações aconteciam.

Das marcas positivas, destaca-se a fala do Sujeito B pelo valor que ele deu à metodologia do professor. Em suas lembranças são retomados os recursos e o modo como as aulas eram encaminhadas. Ele descreve uma das aulas que a professora “Beatriz” realizava com músicas ao lembrar que a professora levava para as aulas músicas de Caetano, Gil, Geraldo Vandré, entre outras. Confessa que tudo isso era “uma delícia”, na medida em que com as músicas era possível, além de cantar, poder questionar, refletir e até mesmo criar textos que, na sua visão, eram “lindos”. Além disso, numa provável referência à forma como a aula dessa professora era encaminhada, ele diz: “era tão gostosa que o tempo passava rápido, sem perceber”. Revela o grande ganho por tudo isso no momento que a turma recebeu “até uma carta da Lya Luft”, a qual lhes dava elogios pela realização dos trabalhos de sua turma. Como resultado, destacam-se das marcas linguísticas da metodologia da professora, os adjetivos “delícia” quando se refere às aulas e “lindos” ao descrever o resultado desse trabalho quando os textos foram produzidos pelos alunos. Todas essas características apontadas pelos sujeitos marcam um processo de interação (BAKHTIN, 2003) pela linguagem nas múltiplas vozes mobilizadas. Pode-se dizer que esses elementos indicam juízos de valor (BAKHTIN, 2008) positivos em relação aos professores da educação básica.

A partir das marcas positivas, tem-se também um professor que procura concentrar a atenção nas atitudes e interesses dos alunos. As expressões

como carinhosa (A, F, H, L), paciente (J, E, L), professora clara e expositiva (E), divertida (D), são marcas linguísticas que apontam como aconteciam as interações (BAKHTIN, 2008) entre aluno e professor. O essencial, portanto, parece ser o professor capaz de comunicar-se eficazmente com os alunos, criando, com sua metodologia, condições para a melhor aprendizagem.

Das “marcas negativas”, apontam-se alguns dizeres. O sujeito L, por exemplo, reforça que foram vários os professores que o marcaram negativamente e justifica pelo fato de ser tímida e, em muitas situações, precisar realizar atividade oral, o que tem mais relação com ela do que com o professor, uma vez que não há uma especificação de como o professor apresentava essas atividades. O sujeito J, que veio da Argentina, aponta que uma professora do ensino médio marcou negativamente porque dizia que ele iria rodar por ter vindo de outro país, fato que se confirmou.

Destacam-se as seguintes justificativas para a impressão negativa: falta de atenção e não conseguir transmitir de forma clara, bem como não dar auxílio aos alunos que não conseguiam realizar as tarefas, falta de paciência, humilhar os alunos, não acompanhar os diferentes momentos de aprendizagem, não conseguir acompanhar o ritmo da professora. Percebe-se também aqui que os estudantes trazem marcas negativas dos seus professores pela forma como encaminhavam o processo de aprendizagem em sala de aula e a metodologia.

Vê-se um professor autoritário que não se importa em saber o que seus alunos pensam, sentem ou aprendem. Com relação à aprendizagem, os dados apontam práticas autoritárias em sala de aula em expressões como ‘dona do conhecimento’, revelada pelo sujeito F, ou ‘não sabia explicar direito’, externada pelos sujeitos D e E. Algo reforçado ainda pelo sujeito D quando complementa que a professora que vem em suas lembranças “não conseguia transmitir de forma clara”; “não gostava da matéria e da metodologia” é revelada pelo sujeito K, ou o sujeito J que lembra que a professora “ameaçava que ia rodar”. Assim como nas marcas positivas, também nas negativas vem à tona questões relacionadas à metodologia.

Observa-se que não é possível trocas numa relação como a revelada pelo sujeito A ao dizer que o professor “Não dava atenção e não dava auxílio” ou que seu professor tinha pouca paciência, nas palavras do sujeito D. Constata-se, ainda, a forma como os sujeitos F e H lembram daquele professor que marcou negativamente porque “humilhava com castigos” ou aquele apontado por G, que “não considerava as diferenças.”. Tal como no caso dos elementos positivos, em que é valorizada a consideração das diferenças, verifica-se a queixa pela não consideração dessas diferenças, o que aponta outro aspecto relevante da imagem de professor que interessa a esses alunos.

Devem-se frisar também as consequências de uma interação negativa, que pode influenciar na aprendizagem do aluno, considerando professores que não explicavam direito, não levavam em conta os alunos que tinham dificuldades ou ameaçavam dizendo o aluno ia rodar. Naturalmente, isso transmitia uma imagem negativa na relação e, mais do que isso, parecia indicar que o professor se esquecia da responsabilidade que tem ao ensinar, condição para uma boa aprendizagem.

Os dados revelam que, se de um lado tem-se um professor que consegue ensinar mesmo sendo considerado um “general”, por outro se tem um professor que consegue ensinar pela forma como envolve seus alunos no processo da aprendizagem, mas também com base numa metodologia eficaz. Ao realizar uma análise dos dados advindos do primeiro tópico, preconiza-se que, ao preparar uma aula o professor precisa saber como realizar intervenções cognitivas e, também, pensar e planejar um espaço de aprendizagem em que os alunos sintam prazer em aprender, uma vez que (FREIRE, 2002) além do domínio dos procedimentos metodológicos de ensino, é preciso que o professor respeite os saberes dos educandos, envolva-os num processo de criatividade, compromisso, criticidade. Cabe ao professor assegurar a liberdade, sem deixar de lado a autoridade que lhe compete. Na concepção de Freire (2002), ensinar exige do professor um conjunto de competências; e das vozes dos sujeitos pode-se inferir que os alunos-professores têm consciência de que para a atuação docente faz-se necessário trabalhar com a cognição e saber usar procedimentos metodológicos eficazes.

O modo de o professor lidar, de interagir, com os alunos pode deixar marcas tanto positivas como negativas, independentemente do perfil que ele tenha, porque nem aquele professor (FREIRE, 2002) considerado incompetente, autoritário, irresponsável, frio, racionalista nem tampouco aquele considerado competente, amoroso, sério, responsável, comprometido, passa pelos alunos sem deixar sua marca. Reforça-se, então, que os professores “de hoje” apresentam um comportamento influenciado (CUNHA, 1998) pelos antigos. Não bastasse isso, podem, ainda, influenciar os próximos profissionais da educação. Essa influência se manifesta em geral na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas ou, por outro lado, em outras manifestações, em um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam seus ex-professores considerados negativos.

#### 4.1.2 Práticas de letramento vividas como aluno na educação básica

**Quadro 2 Atividades que mais e menos gostava de realizar.**

<b>Sujeitos</b>	<b>Atividades (oralidade, leitura, escrita e/ou outras) que você mais gostava de realizar. Por quê?</b>	<b>Atividades (oralidade, leitura, escrita e/ou outras) que você menos gostava de realizar. Por quê?</b>
<b>A</b>	Gostava muito de ler, lembro que no ensino fundamental as professoras sempre nos levavam à biblioteca para pegar livros e ler na aula e também para levar para casa. Quando a professora leva texto para aula, eu sempre me oferecia para ler, adorava. Lembro também que no recreio adorava ir para a biblioteca.	As atividades que não gostava de realizar eram as que se repetiam muito como a caligrafia.
<b>B</b>	Não respondeu	Interagia com todos igualmente.
<b>C</b>	Gostava muito de ler, a professora dava uns livros para gente e pedia para cada um ler um pouco, todos tinham que estar acompanhando, porque de repente ela mandava parar e seguia outro.	Era quando tinha que estudar a tabuada.
<b>D</b>	Sempre gostei muito quando a professora do 1º ano levava a turma para assistir aos teatrinhos da tia LEDA e, após, retornávamos	Odiava quando a professora de Português chegava na sala e abria seu livro em uma página com um texto enorme e colocava em cima

	à escola para comentar as historinhas.	da primeira classe e solicitava aos alunos que cada um lesse um trecho. Me dava um frio na barriga e quando chegava a minha vez ficava tão nervosa que lia duas vezes a mesma linha.
<b>E</b>	Eu gostava muito de fazer leitura	Nunca gostei de participar de feiras (Ciências, Matemática...) quase sempre tinha que fazer maquete e eu sempre detestei fazer.
<b>F</b>	Leitura individual silenciosa	Leitura em voz alta (tinha vergonha de ir até a frente porque eu era gaga e motivo de deboche)
<b>G</b>	Ouvir e ler poesia. É algo estimulante e organiza o pensamento.	Atividades que menos gostava: tabuada até hoje não sei
<b>H</b>	Eu adorava o momento em que a professora da segunda série levava-nos para a biblioteca para fazer leitura em silencio, onde esquecia o meu mundo e mergulhava em mundos diferentes.	Uma das coisas que eu não gostava eram as provas orais.
<b>I</b>	Gostava de tudo o que era passado, porque adorava estudar.	Sempre gostei de tudo
<b>J</b>	Gostava muito de participar no teatro, sempre gostei de representar, decorar textos. Era a forma que a professora encontrava para me fazer ler. Sempre gostei de conjugar verbos.	Atividades que se relacionassem com Matemática e Física. Na hora de decorar a tabuada tinha que passar na frente e falar 'tudinho' na frente dos colegas. Era terrível a vergonha que cada um de nós enfrentava e para piorar, nunca aprendi a tabuada direito.
<b>K</b>	Gostava de ditado. Noto que é uma atividade muito comum, mas me causava uma grande curiosidade, queria logo corrigir.	Falar a tabuada, pois tinha que ser decorada. Caso esquecesse alguma resposta, ficava constrangida diante de toda a sala de aula.
<b>L</b>	Não tinham boas atividades	Não gostava de prova oral e leitura pelo julgamento, se por acaso errasse. Meu sentimento era de tristeza e minha relação com os colegas era boa.

Os sujeitos do presente estudo, ao relembrem as suas práticas relacionadas à oralidade, à escrita e à leitura vividas na educação básica, destacam alguns dos momentos de aprendizagens que marcaram positivamente essa fase. No que se referem às atividades que mais gostavam de realizar, sete acadêmicas (A, C, E, F, G, H, J) responderam que gostavam de ler. O que chama atenção é o fato de que a prática leitora ocorria com maior

frequência. Nenhum sujeito fez referência à atividade de oralidade ou à de escrita, o que, provavelmente veio a contribuir para a grande dificuldade que muitos ingressantes (FIAD, 2011) no ensino superior apresentam com relação à escrita e ao discurso acadêmico.

O sujeito J destaca que sempre gostou de representar o palco e decorar textos e confessa que decorar era a “**forma**” que sua professora encontrava para que ele pudesse ler. Com relação aos conteúdos, acrescentou que gostava de “conjuguar verbos”. Há por parte desse sujeito duas posições. Se por um lado, ele podia criar e representar no palco, por outro tinha que decorar os textos. Atribui a essa “forma” imposta pela professora uma possibilidade de realizar leitura, prática fundamental porque além de possibilitar a ampliação do conhecimento de mundo, capacita para as diferentes formas de interação. Todavia, ler não é somente decorar palavras em textos para representar no palco ou para memorizar conteúdos de forma mecânica; mais do que isso, torna-se fundamental reconhecer que essas palavras têm determinado sentido dentro do contexto no qual se encontram. Ler é muito mais do que somente decodificar símbolos ou usar como pretexto para estudar a gramática especificada por este sujeito, a conjugação dos verbos. Assume-se aqui que a aquisição do letramento envolve mais do que habilidades meramente técnicas. Práticas de letramento indicam usos e significados culturais da leitura e da escrita em um dado evento (STREET, 2006), relativos às concepções dos processos de leitura e escrita dos sujeitos.

A prática leitora como prática de letramento precisa, sob esse viés, ser considerada a partir do contexto social e da interação do leitor com o texto e com autor, extrapolando o universo linguístico do texto. A leitura, na verdade, é um dos meios pelos quais acontece a interação entre os seres humanos, além de promover a reflexão sobre diferentes assuntos, favorece, assim, a formação de um leitor crítico. Bakhtin (2003) reconhece o leitor como um sujeito envolvido nesse processo de interação. Para o autor, o interpretador, no caso o leitor, é parte do enunciado a ser interpretado, do texto, ou melhor, dos enunciados, do diálogo entre estes. O leitor entra nesse processo como um novo participante podendo desenvolvê-lo somente com habilidade técnica ou

como uma prática de letramento apontando usos e significados culturais num determinado contexto como uma prática situada.

Para vivenciar a prática da leitura e para ampliar a possibilidade de acesso aos livros, o sujeito H, ao dizer “Eu adorava o momento em que a professora da segunda série levava-nos para a **biblioteca** para fazer leitura em **silêncio**, onde esquecia o meu mundo e **mergulhava em mundos diferentes**”. Este sujeito aponta que suas escolhas de leitura são diversas, além disso, revela um processo de apropriação da leitura marcado pelo incentivo a essa prática que contribui para que se entenda o porquê e o para que da leitura, o que se vincula não apenas com as maneiras de ler como com o interesse pelo processo significativo de escolhas. Constata-se que esse sujeito apropriou-se desse espaço oferecido pela escola. Enquanto narra, aponta a biblioteca como o espaço de direito ocupado por ele, em que podia ler em silêncio e podia viajar para mundos até então desconhecidos.

O sujeito A também aponta a biblioteca como seu espaço por excelência. Revela que “Gostava **muito** de ler”. Continua seu relato dizendo “lembro que no ensino fundamental as professoras sempre nos levavam à biblioteca para pegar livros”. Destaca-se a sequência da sua fala porque atribui a esse espaço, um espaço não somente para realizar leitura na biblioteca, mas poder “ler **na aula** e também para levar para **casa**”. Segue o relato de sua experiência da seguinte forma: “quando a professora levava texto para aula, eu sempre me oferecia para ler, adorava. Lembro também que no recreio adorava ir para a biblioteca”. Da voz desse sujeito, infere-se que a leitura traz a compreensão de que essa trajetória também oferece prazer, ou seja, é realizada como lazer quando leva livros para casa ou durante o recreio. Em vez de ir para o pátio brincar com os colegas, prefere ir para a biblioteca se deliciar na magia que a leitura pode oferecer. Dessa forma, pode-se pensar que enquanto o sujeito H, apesar de sentir-se obrigado a ler, sente-se motivado a realizá-la, o sujeito A realiza a leitura pelo prazer, simplesmente pelo deleite.

Percebe-se que essa prática de letramento, foi marcada pela identidade e personalidade (STREET, 1995) desses sujeitos, uma vez que eles não a perceberam como uma habilidade ou técnica, mas como prática situada no

contexto. Destaca-se, nesse sentido, que a biblioteca como espaço de letramento, precisa ser reconhecida não só como um espaço disseminador de cultura, na qual contém acervos de livros e outros materiais escritos, mas que deve ser ainda, como um espaço com instrumentos eletrônicos e recursos tecnológicos como computadores que possibilitem a produção de pesquisas e a interação com o mundo contemporâneo.

Ainda, da experiência de leitura que mais gostava, o sujeito C descreve que “Gostava muito de ler”. Sua fala é complementada ao confessar que “a professora dava uns livros para gente e pedia para cada um ler um pouco, todos tinham que estar acompanhando, porque de repente ela mandava parar e seguia outro”. Nesse relato, o sujeito, apesar de apontar como uma lembrança positiva expõe um processo de limitação ao acesso à leitura, uma leitura vigiada, cujo objetivo (da professora) era provavelmente o de garantir que todos lessem num processo de decodificação, uma imposição que impede os alunos de desfrutarem da prática leitora. Aqui são revelados os modos pelos quais os usos e significados de ler e escrever são representados.

Ler, na visão desses sujeitos, constitui-se numa relação com o letramento autônomo (STREET, 1995), uma vez que se compreende a leitura como uma técnica a ser aprendida para que se domine a leitura, padronizada priorizando, dessa forma, a técnica, sem considerar os múltiplos contextos.

Por outro lado, ao reconhecer em suas lembranças as práticas de letramento de que mais gostavam quando alunos da educação básica, os sujeitos atribuem às práticas leitoras e à forma como essas práticas eram encaminhadas um papel importante. Há, por parte dos sujeitos, a consideração de que esse foi um espaço de apropriação da leitura. Destaca-se a forma como os sujeitos eram incentivados a realizar práticas leitoras porque mesmo sendo essas práticas consideradas como inseridas no modelo autônomo de letramento, foi possível, a partir desses dados, constatar que o incentivo, independente da forma proposta, foi fundamental para que as leituras tivessem um significado na trajetória escolar desses sujeitos. Interessante reforçar o quanto o espaço da biblioteca foi significativo na voz desses sujeitos. Percebe-se em suas lembranças como foi valorizado esse espaço.

Quanto às práticas de letramento que menos gostava, as respostas foram diferenciadas: caligrafia (sujeito A), tabuada (sujeitos C, G, J, K), ler em voz alta (D), participar de feiras (E) ou quando tinha que fazer provas orais (H, L). Desses relatos, embora seja uma prática bastante comum nas salas de aula, a cópia, através da caligrafia, e a repetição mecânica ao decorar a tabuada, quase nunca fazem sentido como um recurso didático. Há uma resistência porque, provavelmente, o aluno não se sente confortável e tem medo de errar, talvez por insegurança, timidez ou desinteresse. São grandes esforços e não está claro que, como prática social, seja necessário nos dias de hoje, quando é possível copiar uma frase ou um texto inteiro com o computador ou com fotocopiadoras em segundos. Esses dados reforçam que está muito presente nas escolas o modelo autônomo (STREET, 1995) de letramento. Infelizmente esse modelo, que prioriza uma prática de letramento neutra universal e meramente como uma técnica está presente nas muitas propostas de sala de aula, pois, como revelam os dados, essas atividades são realizadas mecanicamente.

Considera-se importante resgatar os documentos oficiais que preconizam que aprender a linguagem não é aprender as palavras, mas, para, além disso, aprender os seus significados culturais como possibilidade de participação social (BRASIL, 1998) para que haja uma verdadeira comunicação entre as pessoas, que possam ter informações e consigam expressar seus pontos de vista. Enfim, produzir cultura. A leitura, por sua vez, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que se sabe sobre linguagem, etc. [...] Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência [...] (BRASIL, 1998, p.69). Nesse sentido, os profissionais precisam vislumbrar em suas práticas as diferentes formas de usar a linguagem (ZAVALA, 2010) sempre a partir de aprendizagens culturais para que o letramento faça realmente parte da identidade das pessoas. Sob este olhar, busca-se uma prática que leve ao modelo ideológico (STREET, 1995), em que as pessoas possam falar, atuar, pensar, sentir e valorizar (GEE, 1999; FISCHER, 2008) até que esse processo se torne natural a essas pessoas.

Com efeito, desse modo, considera-se a real possibilidade de que se vislumbrem práticas de letramento que privilegiem interação entre os sujeitos e o mundo, buscando práticas leitoras que levem ao modelo ideológico.

#### 4.1.3 Ser professor na educação básica

**Quadro 3 Ser professor da Educação Básica.**

<b>Sujeitos</b>	<b>O que significa para você ser professor da Educação Básica?</b>
<b>A</b>	É a base de tudo, onde começamos a formar opiniões nos pequenos.
<b>B</b>	Tem que ser primeiramente um ato de amor...só assim não se perderá a motivação para ensinar.
<b>C</b>	Significa muito, primeiramente vou estar fazendo aquilo que me dá prazer, porque é uma coisa que sempre sonhei, depois o fato de poder estar ali, ensinando, conhecendo outras realidades
<b>D</b>	A Ed. básica é de grande importância tanto para o professor quanto para o aluno, principalmente nas series iniciais, pois temos uma grande responsabilidade, principalmente, a de incentivar os alunos a terem gosto pelo saber, desenvolver na criança a curiosidade e a vontade de aprender.
<b>E</b>	Significa ter que amar muito o que faz e ter dedicação especial. Ser paciente e criativa. Ser professor é um dom e trabalhar com as crianças é uma grande responsabilidade porque estaremos ajudando a formar estes cidadãos.
<b>F</b>	Significa ser portador de grandes responsabilidades, pois a questão de transmitir informação é muito importante para a formação do indivíduo para que o mesmo não carregue traumas como muitos. É necessário grande cuidado ao ensinar e aprender com os educandos.
<b>G</b>	Ser participante da formação de um novo ser em todos os aspectos. Plantar neles o gosto por aprender.
<b>H</b>	Algo que vai além de passar o conteúdo presente em currículo algo que trabalha o que eu quero e vou ser do meu aluno e do meu próprio.
<b>I</b>	Fazer a diferença, plantar uma semente, trabalhar de maneira que no futuro eu seja lembrada com carinho e quem sabe ser a 'professora inesquecível deles'.
<b>J</b>	Em primeiro lugar, penso que ser professor da educação básica precisa ter muito amor pelo faz e em segundo lugar, responsabilidade.
<b>K</b>	É o primeiro a incentivar o aluno a cada vez mais aprender. É uma grande responsabilidade, pois se esse aluno tiver dificuldade em sua vida acadêmica, vai ser por contribuição negativa do professor.
<b>L</b>	É ser aquele que dá o suporte para o aluno, todo aquele primeiro aprendizado e tem grande responsabilidade.

Com relação ao questionamento sobre o que é ser professor na educação básica, as respostas foram diferenciadas. O sujeito C diz que ser professor na educação básica significa muito. Esse significado é justificado, na sequência, por dois motivos: primeiro porque estará fazendo aquilo que lhe dá prazer. Esse depoimento revela um desejo de ser professora desde a infância, quando o sujeito diz “é uma coisa que sempre sonhei”. O outro motivo é o fato de poder estar “ali, ensinando, conhecendo outras realidades”.

Dos sujeitos questionados, seis apontam que ser professor na educação básica é ter grande responsabilidade. As justificativas são apontadas pelo fato de que são os primeiros responsáveis pela aprendizagem. Na visão do sujeito E, ser professor é uma possibilidade de ajudar a formar alunos como cidadãos. Para F, a questão de “transmitir informação” é muito importante para a formação do indivíduo para que ele não carregue traumas. Acrescenta que é necessário grande cuidado ao ensinar e, ainda, é necessário aprender com os educandos. O sujeito L alia essa responsabilidade à importância de ser o professor aquele que dá o suporte para o aluno no primeiro aprendizado. Remete-se a Freire (2002), quando este afirma que a docência pressupõe a discência, tal como referenda o sujeito F, ao confessar que ser professor, além de transmitir informação, é também aprender com os educandos, o que permitirá que estes não sejam somente receptores de informações a ponto de se tornarem submissos.

Ser professor na educação básica definida como um “ato de amor”, é defendida pelos sujeitos B, E e J. O sujeito B atribui que o fato de ser um ato de amor é uma possibilidade de não perder a motivação para ensinar. Para E, além de ter que “amar muito o que faz”, atribui algumas características tais como ter dedicação, ser especial, ser paciente e criativa. Ser professor, ainda, de acordo com este sujeito, é um dom. Ressalta-se desses dizeres marcas linguísticas como o verbo fazer, ao dizer “amar muito o que faz”, o que contribui para reforçar uma reflexão voltada para a ação (SCHON, 2000), constituindo-se num ato intencional em que os sujeitos revelam estar conscientes de suas atribuições.

Nas palavras do sujeito G, ser professor é “plantar o gosto em aprender”; mas pode ser “plantar uma semente para fazer a diferença”, conforme aponta o sujeito I. Destaca-se o sujeito K, que relaciona educação básica com a vida acadêmica. Para ele, se o aluno tiver dificuldade em sua vida acadêmica, vai ser por contribuição negativa do professor que atuou na educação básica porque, na sua visão, este é o primeiro a incentivar o aluno a aprender. Há, nesse sentido, a grande chance de se reproduzir o que foi vivido como aluno na educação básica, referências que podem constituir-se em modelos de atuação profissional.

Numa época de mudanças, em que o conhecimento está ao alcance de muitos, ser professor na educação básica não se caracteriza somente por uma função advinda de “um ato de amor ou plantar o gosto em aprender”, mas principalmente assumir uma posição desafiadora nos espaços escolares. Ser professor, portanto, deve ultrapassar um dom, um sonho ou amar o que faz. Deve descobrir novos modos de ser e agir e constituir-se como professor a partir de reflexões críticas (MONTE MOR, 2012) quanto à sua atuação docente, num processo de interação com múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003).

Ser professor, num contexto atual marcado pela modernização e pela disseminação das tecnologias da informação, exige do docente certa ousadia aliada a diferentes saberes. Nessa perspectiva, ser professor associa-se às práticas de letramento desenvolvidas pelos professores, além disso, relaciona-se também a busca constante de aprendizagem.

Desse modo, compreender a formação docente incide na reflexão fundamental de que ser professor é ser um profissional da educação portador de **grandes responsabilidades** tal como mencionam os sujeitos E, F, J, K e L. Essa percepção induz este profissional de educação a um processo permanente de formação, na **busca constante do conhecimento** em todos os aspectos (sujeito G) no sentido de dar suporte **à sua prática pedagógica e social**, indo além de passar o conteúdo (sujeito H). Neste sentido, a educação é um processo de humanização e, como afirma Pimenta (2010), é um processo pela qual os seres humanos são inseridos na sociedade.

Aqui, cabe lembrar Freire (1996) ao expressar que o ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado em que o ensinar se torna um compreender a educação como uma forma de intervir na realidade da pessoa e do mundo. O profissional da educação deve fundamentar-se e buscar apoio através dos processos que envolvem a consciência de se perceber como um constante aprendiz da educação porque ser professor é **ensinar**, mas também **aprender**, reforçado pelas marcas linguísticas do sujeito F.

Por isso, espera-se que o profissional que vai ou já atua na educação básica tenha consciência da importância do seu papel, uma vez que é com ele que o aluno pode ser incentivado a aprender (sujeito K) cada vez mais ou dar o suporte (sujeito L) necessário para os primeiros aprendizados no espaço escolar.

Assim, ser professor é ser considerado como um teórico-prático que adquire, através de muito estudo, sem desconsiderar suas vivências e suas experiências, o status e a capacidade para poder exercer com autonomia, responsabilidade e ousadia sua função que exigem estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. Ser professor é renovar-se sempre, independente do tempo de atuação e dos conhecimentos já adquiridos, pois sempre é possível construir novas práticas de letramento, num processo significativo. Além disso, é importante que o trabalho docente possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança.

Entende-se, assim, que ser professor é educar-se constantemente por meio de aprendizado em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções. Desse modo, a profissão docente renova-se todos os dias. Masetto (2003) aponta ser professor é estar em constante formação, sem deixar de lado características como inquietação, curiosidade e pesquisa. Para o autor, o conhecimento não está acabado; exploração do saber a partir da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma.

Sob essa perspectiva, ser professor na educação básica é estar em constante processo de aprendizagem, a partir de práticas de letramento, uma vez que é na prática, na troca de saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo. Desse modo, é possível que o professor seja um profissional capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar e, de acordo com o sujeito D, **provocar no aluno o gosto pelo saber e, ainda, desenvolver a curiosidade e vontade de aprender.**

#### **4.2 LETRAMENTOS ACADÊMICOS: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES NO AGIR DOCENTE COMO ALUNO-PROFESSOR**

Este tópico vem contribuir com a presente tese tendo em vista que foi possível verificar os letramentos acadêmicos que podem, na voz do aluno-professor, contribuir com a prática docente vivenciada no estágio supervisionado II. Para tanto, foi possível conhecer a trajetória leitora no espaço acadêmico dos sujeitos selecionados. Buscou-se, ainda, saber as possíveis contribuições que os textos disponibilizados na universidade podem oferecer para a atuação docente do aluno-professor, bem como as contribuições e/ou dificuldades com relação às práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico.

Na sequência do presente foco, teve-se um olhar para saber se os sujeitos reconhecem a importância que as disciplinas teórico-metodológicas, ministradas no semestre que antecede o estágio supervisionado II, têm com relação ao agir docente. Com isso, intencionou-se compreender o valor que as acadêmicas constroem para os textos disponibilizados na universidade, no sentido de contribuírem (ou não) para a atuação docente no período do estágio.

#### 4.2.1 Tipos de textos recorrentes no espaço acadêmico e contribuições para a atuação docente

**Quadro 4 Textos lidos durante o curso e contribuições para a atuação como aluno-professor.**

Sujeitos	Que textos (em suporte digital ou em papel) você já leu durante o tempo em que está cursando Pedagogia?	Quais textos, dentre os indicados por você, acredita que podem contribuir com a sua atuação como professor(a) no período de estágio? Justifique.
A	Livros ou capítulos, artigos científicos, artigos de revistas profissionais, reportagens, manuais de jogos, resumos, resenhas, propagandas.	Acredito que todos os textos contribuem, pois quando é apresentada uma proposta sempre temos alguma coisa para absorver. No meu caso, tudo é válido, pois não tenho experiência e os textos nos ajudam a refletir sobre as situações presenciadas durante meu trabalho
B	Livros ou capítulos, artigos científicos, artigos de revistas profissionais, resumos, crônicas.	Os livros, revistas de área, resumos e artigos científicos, contribuirão como embasamento para construção dos relatos do estágio, mas todos os tipos de textos acima são fundamentais para um trabalho rico e parazeroso.
C	Artigos de revistas profissionais, artigos científicos, reportagens.	
D	Livros ou capítulos, artigos científicos, artigos de revistas profissionais, resumos, Resenhas, crônicas e propagandas.	Acredito que todos os tipos de textos tem grande importância, contribuem muito para que minha atuação como professora no estágio seja bem desenvolvida e produtiva. Todos os tipos de textos trabalhados em sala de aula nos auxiliam em vários aspectos para nossa trajetória, principalmente nos estágios.
E	Livros ou capítulos, artigos científicos, artigos de revistas profissionais, resumos, Resenhas, crônicas e propagandas.	Todos contribuem, porque servem como embasamento teórico e construção para a prática com resultados positivos na prática docente.
F	Artigos científicos, artigos de revistas profissionais, reportagens, Resenhas,	Todos os textos que indiquei contribuíram em algum momento na minha formação. Acredito que no período de estágio me darão suporte de conhecimento e serão muito úteis.
G	Reportagens, resumos, Resenhas, crônicas.	Resumos, Resenhas, crônicas porque é material didático e contribui com o conhecimento.

H	Livros ou capítulos, artigos científicos, artigos de revistas profissionais, Resenhas, crônicas e propagandas.	Acredito que os livros, pois nos dá uma a excelente base do que iremos fazer.
I	Livros ou capítulos, artigos científicos, resumos, Resenhas, crônicas e propagandas.	Todos esses, porque me ajudarão em meu trabalho me dando suporte.
J	Artigos científicos, artigos de revistas profissionais, Resenhas, crônicas.	Artigos de revistas vão me auxiliar de diversas maneiras a trabalhar com meus alunos, textos mais fáceis de entender.
K	Livros ou capítulos, artigos de revistas profissionais, manuais de jogos, resumos, Resenhas.	Acredito que sejam manuais de jogos e artigos de revistas profissionais, pois te mostram alguma ideia, experiências.
L	Livros ou capítulos, resumos.	Livros porque através deles consigo expandir meus conhecimentos

Com relação aos textos lidos durante o curso e suas reais e possíveis contribuições para a atuação como aluno-professor durante o estágio, infere-se que apesar de ser-lhes proporcionada a leitura de textos até então desconhecidos, tais como artigos científicos, há na maioria a crença de que estes podem contribuir para a atuação docente.

Ao serem questionados com relação aos tipos de textos lidos durante o curso, os sujeitos apontaram que são livros ou capítulos, artigos científicos, artigos de revistas profissionais, reportagens, manuais de jogos, resumos, resenhas. Na sequência, os sujeitos foram questionados sobre quais textos estudados no espaço acadêmico podem contribuir para a atuação docente. A maioria respondeu que acredita que todos os textos podem contribuir. Ao solicitar que eles justificassem porque todos os textos podem contribuir com a atuação como professor (a) no período de estágio, destaca-se o sujeito B, por exemplo, que justifica que os textos disponibilizados na universidade, “não só servirão como suporte na hora da elaboração do seu relatório final de estágio, mas também são essenciais para a realização de um trabalho rico e parazeroso”. Os adjetivos “rico e parazeroso” são marcas linguísticas que mostram a valorização dos textos como recursos que apresentam conteúdo e ao mesmo tempo dão prazer no momento da leitura.

Os textos com os quais os estudantes convivem, durante todo o curso, acabam sendo os seus instrumentos de formação, tanto para a escrita acadêmica como para a atuação docente como aluno-professor. Nesse sentido, os tipos de textos oferecidos ultrapassam a simples decodificação (MORTATTI, 2007) das letras e abarcam a complexidade das práticas sociais existentes no exercício da docência.

O sujeito D também acredita que todos os tipos de textos terão grande importância. Sob seu olhar, esses textos contribuem muito para que sua atuação como professora no estágio seja bem desenvolvida e produtiva. Acrescenta “todos os tipos de textos trabalhados em sala de aula nos auxiliam em vários aspectos para nossa trajetória, principalmente nos estágios”.

O sujeito F também aponta como positivo os textos trabalhados durante as aulas. Para ele, esses textos podem contribuir em algum momento para sua formação. Reforça, ainda, “no período de estágio me darão suporte de conhecimento e serão muito úteis”. Considera-se necessário ressaltar que, na visão dos sujeitos, os textos contribuem para as práticas de letramento, não se caracterizando como símbolos de imposição (FISCHER, 2008), mas de negociações e de reflexões que podem contribuir com a formação pessoal e profissional.

O sujeito K, por sua vez, acredita que manuais de jogos e artigos de revistas profissionais poderão dar um suporte maior, pois, na sua visão, “mostram alguma ideia, experiências”. O sujeito J justifica que os artigos de revistas poderão auxiliar de diversas maneiras porque, segundo ele, são mais fáceis de entender. Fica clara, no caso desses dois sujeitos, a preferência por textos que apresentem propostas práticas para o exercício da docência.

Os dados demonstram que a leitura de diferentes tipos de textos acadêmicos deve ser uma prática constante para que os alunos possam obter novos e diferentes aprendizados. Permeiam o relato dos sujeitos não somente os tipos de textos que são lidos durante o curso em questão, mas o fato de que eles sinalizam as expectativas do que as leituras desses tipos de textos podem contribuir para a atuação como aluno-professor. Dos dados pode-se inferir que,

no decorrer das argumentações, os sujeitos começam a relacionar os conhecimentos que os diferentes tipos de textos oferecem no espaço acadêmico com sua atuação profissional.

Com relação às contribuições para a atuação como aluno-professor, a leitura de textos acadêmicos são os instrumentos presentes no espaço acadêmico. Os sujeitos apontam que os mesmos tem a função tanto de instruir o aluno-professor sobre o conteúdo a ser ministrado quanto sobre questões pedagógicas que o auxiliam a optar pela melhor forma de planejar e gerenciar suas aulas proporcionando um trabalho **rico e prazeroso**, conforme a visão do sujeito B. Os textos lidos, na concepção do sujeito E ajudam no **embasamento teórico** e, ainda, para **a construção de uma prática com resultados positivos**.

Os dados confirmam, através das marcas linguísticas deixadas pelos sujeitos, que as contribuições dos textos disponibilizados durante o curso são fundamentais para a atuação docente como aluno-professor. Consistem nas leituras de textos, tanto os indicados pelos professores para serem trabalhados em aula (artigos, resenhas, capítulos de livros) como os complementares tais como manuais, reportagens, crônicas. Através dessas leituras os alunos entram em contato com o assunto que será abordado pelos professores que podem contribuir/ sanar dúvidas com relação às questões a serem trabalhadas na aula.

Pode-se considerar que os textos lidos durante o curso em questão efetivam a aprendizagem é através das leituras, que de suas variadas formas e fontes, são relevantes para capacitar os alunos-professores para a atuação docente. Reforça-se que ao sugerir um texto para ser estudado em aula, o professor universitário deve, de acordo com Freire (1981), saber o que está sugerindo e por que o faz. E o aluno que é quem recebe o texto, por sua vez, deve ter nele, não uma prescrição, mas um desafio. Por desafio, Freire (1981) entende não uma leitura superficial e mecânica, onde se busca memorizar passivamente as informações trazidas num texto, mas um estudo profundo que requer do leitor uma postura crítica, sistemática, além de exigir uma prática

significativa o que pode ser considerado difícil, uma vez que muitos estudantes universitários apresentam dificuldades com relação a essa prática.

Destaca-se, então, que durante a etapa da vida dos estudantes que compreende a vida universitária, torna-se ainda mais fundamental o hábito constante da leitura. Essas leituras são importantes, pois é através delas que os alunos entrarão em contato, muitas vezes pela primeira vez, com assuntos relacionados ao curso escolhido. São essenciais, pois são fontes de formação de conhecimentos e deve, também, pensar a prática. No entanto, para que a leitura seja eficiente e resulte efetivamente em produção de novas práticas de letramento, o estudante deve aprender essa nova prática.

Considera-se importante, também, que sejam proporcionados espaços de debates para que o acadêmico tenha seu posicionamento crítico de leitor, que as aulas não sejam apenas uma exposição das ideias dos autores sem argumentação própria. Esse leitor, aluno-professor e futuro profissional da educação, precisa fundamentalmente ir além de uma leitura mecânica que não busca a compreensão do conteúdo e, sim, sua memorização. Ao ser desafiado na busca pelo leitor crítico, ele apropriar-se-á de uma leitura crítica e significativa. Subentende-se aqui que, a universidade, mais que nas outras etapas de educação da vida de um estudante, pode ser capaz de desenvolver no sujeito a capacidade de criar esse posicionamento crítico diante do que se é ensinado.

Assim, sendo o aluno-professor um leitor crítico, ele poderá, através de leituras de textos acadêmicos, transferir o material lido para sua prática pedagógica e deixar de ser apenas um repetidor de conteúdos prontos para tornar-se um *insider* (GEE, 2001), capaz de questionar o mundo que o rodeia e também as leituras paraticadas.

Os resultados demonstram que a leitura de textos acadêmicos deve ser um componente para que os alunos possam obter novos aprendizados. Além do mais, a leitura acadêmica de textos que relacionam teoria e prática deve ser práticas de letramento constantes. Para tanto, os professores universitários devem proporcionar leituras de diferentes gêneros textuais e estabelecer seus

objetivos de leitura visando à reflexão e à atuação docente do futuro profissional.

#### 4.2.2 Práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico e dificuldades

**Quadro 5 Práticas leitoras recorrentes no curso e dificuldades.**

<b>Sujeitos</b>	<b>Diante dos tipos de textos oferecidos no curso, quais práticas leitoras, têm sido mais recorrentes no curso?</b>	<b>Em algum momento sentiu dificuldades em realizar essas práticas leitoras? Parcialmente, sim, não. Por quê?</b>
<b>A</b>	Ler individualmente na aula ou em casa para relatar oralmente o que leu, para realizar debates em aula, para responder a uma proposta, ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.	Parcialmente. Pela falta de leitura. Acredito que em consequência da falta de tempo estou lendo pouco. Isso diminui nosso raciocínio a até mesmo o vocabulário. Também acho que a maneira como meus professores trabalharam nos anos iniciais reflete agora, nas dificuldades de leitura.
<b>B</b>	Ler individualmente na aula para relatar oralmente o que leu, para esquematizar o texto, para realizar debates em aula, para produzir resenhas, para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.	Sim. Minha maior dificuldade em realizar este tipo de prática é apenas o curto tempo que me sobra onde nele, tenho uma vida pessoal (que se divide em Bagé e POA) para dar atenção.
<b>C</b>	Ler individualmente na aula para relatar oralmente o que leu, para realizar debates em aula, para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula. (porque esse tipo de prática leitora é muito mais interessante para a leitura acadêmica).	Sim. As causas são a falta de letramento para a leitura acadêmica.
<b>D</b>	Ler para realizar debates em aula.	Sim porque nunca fui de ler muito e tenho muita dificuldade de ler certos textos e interpretá-los da maneira correta.
<b>E</b>	Ler individualmente na aula para relatar oralmente o que leu, para esquematizar o texto (sempre), para realizar debates em aula, para responder uma proposta	Sim. A falta de leitura com linguagem acadêmica me fez despreparada para trabalhar com este tipo de produção, mas à medida que tenho mais contato

	escrita, para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.(Sempre leio os textos em casa e na sala de aula. Tenho o costume de grifar o que considero importante. De modo geral, leio os textos mais de uma vez e leio também em voz alta).	com este tipo de texto, vou me familiarizando com ele e consigo desenvolver o trabalho com menos dificuldades.
<b>F</b>	Ler individualmente na aula e em casa para relatar oralmente o que leu, para esquematizar o texto, para produzir resenhas, para realizar debates em aula, para responder uma proposta escrita, para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.	Sim. Falta de conhecimento em certos aspectos como: vocabulário, falta do hábito de leitura, dificultando o entendimento.
<b>G</b>	Ler individualmente na aula para relatar oralmente o que leu.	Parcialmente, porque com barulho não me concentro. Prefiro ter silêncio para ler e interpretar.
<b>H</b>	Ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula. (acho muito interessante até porque há uma constante interação entre professor e aluno que é gratificante).	Parcialmente. Acredito que as dificuldades surgem pela falta de contato com as leituras que nos são apresentadas.
<b>I</b>	Para produzir resenhas, para realizar debates em aula, para responder uma proposta escrita, para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.	Sim, porque muitos dos textos são de difícil compreensão e também porque não são textos que eu sou acostumada ler.
<b>J</b>	Para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.(acredito que está é a melhor maneira, pois todos estamos concentrados na mesma coisa juntos e depois do debate que é de extrema importância para melhor entendimento).	Sim. Muitas vezes por preguiça de minha parte e também tempo.
<b>K</b>	Para realizar debates em aula, para produzir resenhas, para responder uma proposta escrita, Ler individualmente em casa para	Parcialmente. A dificuldade aconteceu muitas vezes por falta de prática de leitura. Ter dificuldades para interpretar o que

	relatar oralmente o que leu e para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula. (o que mais os professores tem colocado em prática é o debate, cada um da sua opinião).	estou lendo.
<b>L</b>	Para realizar debates em aula.	Parcialmente. Os textos são complexos.

A nova prática de ler na universidade, ou seja, ler num contexto até então desconhecido, passa a ser o grande desafio dos futuros professores. As ferramentas essenciais nesse percurso são permeadas por processos de aprendizagem complexos, considerando seus usos efetivos, as relações, as particularidades e as experiências individuais entre os envolvidos.

Diante das práticas leitoras mais recorrentes no espaço acadêmico, observou-se que a maioria aponta as seguintes práticas: ler individualmente na aula e em casa para relatar oralmente o que leu, para esquematizar o texto, para produzir resenhas, para realizar debates em aula, para responder uma proposta escrita, para ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula.

No que se refere às formas de como as leituras estão sendo encaminhadas e se oferecem suporte ao trabalho docente durante o estágio, destacam-se respostas advindas dos sujeitos questionados: O sujeito B considera que as formas como as leituras são encaminhadas o fazem refletir e compreender o texto trabalhado. Para o sujeito C, todas as leituras são importantes, no entanto, diz que ler com colegas e professor para posterior explanação do professor e diálogos em sala de aula, são práticas muito mais interessantes para a leitura acadêmica. O sujeito D ao dizer sim, confirma que os textos o fazem refletir e trazem vários contextos que contribuem para seu crescimento acadêmico. O sujeito E também reforça com seu sim, justificando que as práticas leitoras o ajudam na ampliação da sua competência discursiva. O sujeito A, no entanto, relata que os textos são de difícil compreensão sugerindo também atividades mais práticas.

O sujeito H, ao responder que as práticas leitoras contribuem, confirma ser estimulado a ler e debater e, com isso, aprende coisas novas. Para os sujeitos I, J e K, as práticas leitoras no espaço acadêmico provocam debates e trazem relatos de experiências que nada mais são do que exemplos vividos por cada um.

No que se refere ao questionamento “em algum momento do 5° semestre houve alguma dificuldade em realizar as práticas leitoras”, as respostas foram, em sua grande maioria positivas: dos doze sujeitos questionados, sete responderam que sentiram dificuldades. As justificativas são variadas. Dentre elas destacam-se a falta de tempo, dificuldades em realizar esse tipo de prática, falta de letramento para leitura acadêmica, dificuldades de ler certos textos e interpretá-los, falta de leitura com linguagem acadêmica e o próprio hábito de leitura, assim como o pouco contato com ela. Também os textos acadêmicos são considerados pelos sujeitos como complexos e de difícil compreensão.

Mesmo os sujeitos (A, G, H, K, L), que responderam que há dificuldades nas práticas leitoras, porém de forma parcial, também explicam que essa “dificuldade parcial” está atrelada à falta de leitura, a não conseguir interpretar o que está lendo, a falta de contato com os tipos de leituras que lhes são apresentadas, considerando os textos complexos. Apesar de o sujeito A admitir que sua dificuldade para as práticas leitoras na universidade, ser parcial, admite de forma convincente de que essa dificuldade está relacionada a falta de leitura. Observa-se na sequência da sua fala que ele tem consciência de que a falta de leitura diminui o raciocínio lógico e o vocabulário.

Observa-se neste relato que o sujeito A também atribui a dificuldade em realizar práticas leitoras na universidade, além da sua falta de tempo, aos professores que trabalharam com ele nos anos iniciais. Constata-se nesse momento uma contradição desse sujeito, uma vez que ao ser questionado sobre as práticas de letramento vividas na educação básica, analisado no item 4.1.2, em que ele afirmou que gostava muito de ler e que seus professores incentivam a prática leitora, levando os alunos à biblioteca para escolher e ler os livros na aula e, também, deixava que os levassem para ler em casa.

Vem à tona no âmbito dessa análise, sobre as dificuldades de realizar práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico, a não apropriação de práticas de letramento acadêmico, tendo em vista serem práticas até então desconhecidas pelos sujeitos (FISCHER, 2008; FIAD, 2011). Dos dados, infere-se que não basta compreender os letramentos acadêmicos como habilidade individual e cognitiva, nem tampouco reproduzir o que aprendeu e compreendeu sobre um discurso acadêmico.

A maioria dos sujeitos aponta em comum, as dificuldades que enfrentam em realizar práticas leitoras, dos textos que são prescritos pelos seus professores. Alguns apontam a falta de tempo para realizá-las, outros porque não compreendem as informações dos textos pela falta de prática de leitura o que gera dificuldade para interpretar o que está lendo. Faz-se, então, urgente e necessária à reflexão dos professores sobre os modos como prescrevem e utilizam os textos que indicam a seus alunos para estudo.

Destaca-se, a importância de ser considerado que as experiências vivenciadas pelos sujeitos, desde o início do curso, nem sempre condizem com suas experiências, nem com as suas expectativas, tendo em vista que se constata que esses sujeitos trazem consigo uma expectativa positiva em relação às possíveis contribuições que os textos acadêmicos podem proporcionar à atuação docente.

Talvez esse descompasso entre o que de fato é oportunizado em cursos de graduação e as expectativas dos que neles conseguem ingressar explique, pelo menos em parte, as justificativas apontadas pelas dificuldades em realizar práticas leitoras.

Para que ocorra uma leitura que subsidie a atuação pessoal e profissional, os leitores precisam ser mobilizados tanto pelo assunto do texto quanto pela situação na qual ele é desafiado a realizá-la. A leitura precisa, além de ser motivada, ser ensinada e valorizada, sendo necessário o desenvolvimento de práticas leitoras que rompam com a perspectiva de que se lê somente para cumprir tarefa. Busca-se, entretanto, a construção de práticas leitoras visando estimular à capacidade argumentativa, criativa e crítica.

Todavia, a universidade, na maioria das vezes, a partir de práticas leitoras tradicionais, prioriza a memorização, valoriza as concepções de leitura e escrita que não possibilitam a expressão dos educandos, cerceando oportunidades de criação e fruição da imaginação. Em vista disso, importa considerar que o papel do professor universitário é de extrema relevância, haja vista que deverá promover situações de práticas leitoras que favoreçam os usos sociais da leitura e da escrita, o conhecimento da diversidade de gêneros textuais e suas especificidades linguísticas, bem como a utilização adequada da linguagem no contexto acadêmico.

#### 4.2.3 Disciplinas teórico-metodológicas e suas contribuições

**Quadro 6 Disciplinas que priorizam na sua ementa questões teórico-metodológicas que poderão dar suporte ao seu agir docente durante o estágio.**

Sujeitos	No 5º semestre, as disciplinas oferecidas priorizam na sua ementa questões teórico-metodológicas. Quais disciplinas você está cursando? Você acredita que as abordagens dessas disciplinas poderão dar suporte ao seu agir docente durante o estágio? Por quê? Como?
<b>A</b>	Todas (Fund. Teórico-metodológicos da Ed. Física e Recreação, Fund. Teórico-metodológicos da Matemática, Fund. Teórico-metodológicos de Ciências, Fund. Teórico-metodológicos da Alfabetização, Fund. Teórico-metodológicos da Língua Portuguesa). Acredito que sim, pois até agora estamos recebendo muitos conhecimentos, debatemos muito, trocamos experiências. Acredito que assim, estamos com alguma base para os estágios.
<b>B</b>	Estou cursando Teorias Pedagógicas e Educação e Saúde, do 4º semestre e Fund. Teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e Fund. Teórico-metodológicos da Ed. Física e Recreação, disciplinas do 5º semestre. Venho da ULBRA-POA-RS e tive aproveitamento de algumas cadeiras. Está sendo bastante produtivo.
<b>C</b>	Todas. Acredito que está sendo muito produtivo, porque ensina exatamente como fazer e aplicar uma aula.
<b>D</b>	Todas. Quando penso que estou cursando o 5º semestre me assusta, pois me preocupo muito com os estágios e estou confiante nesse semestre porque estamos aprendendo muitas coisas sobre a prática, as metodologias, de como trabalhar com os alunos. Acredito que vai ser bem produtivo e interessante, com certeza vai nos dar suporte não só para o nosso estágio, mas para toda a nossa vida de docente. Todos os assuntos abordados em aula nos fazem refletir sobre o ensino, de como ele era, como é, o que deve ser mudado, como mudar, como fazer a

	diferença e nos mostra uma visão mais ampla de como podemos trabalhar.
<b>E</b>	Todas as disciplinas do 5º semestre. Acredito que os estudos destas disciplinas me ajudarão no estágio e em toda a vida profissional porque é a base de como se trabalha essas disciplinas. Acho importante, também, porque estas disciplinas são mais práticas e menos teóricas.
<b>F</b>	Todas. Com certeza todas essas abordagens darão um suporte grandíssimo, pois até então só tínhamos aulas teóricas e precisamos também aprender na prática.
<b>G</b>	Todas. Como não fiz magistério, esperava ma disciplina que me ensinasse como fazer um plano de aula, o que deveria ser ensinado em cada faixa etária. Talvez mais para frente tenha algo assim, para mim tudo o que estou aprendendo é bom, novo e vou fazer bom uso.
<b>H</b>	Todas. Tomara que sim, mas no fundo acredito que o que vai nos ajudar muito é a força de vontade de correr atrás das necessidades que a universidade não consegue suprir.
<b>I</b>	Todas. Sim, creio que essas disciplinas me ajudarão com o suporte teórico que preciso, para saber como montar meu diário de classe, como me apresentar perante meus alunos. Como passar o conteúdo de maneira correta.
<b>J</b>	Todas. Penso que elas darão bastante suporte junto com a prática.
<b>K</b>	Todas. Quero aprender na prática como ser uma boa professora.
<b>L</b>	Todas. Não sei.

Com relação ao questionamento “no 5º semestre, quais disciplinas você está cursando?”, dos dozes sujeitos, onze responderam que cursam todas as disciplinas do 5º semestre, ou seja, as disciplinas: (1) Fundamentos teórico-metodológicos da Língua Portuguesa, (2) Fundamentos teórico-metodológicos da Alfabetização, (3) Fundamentos teórico-metodológicos de Matemática, (4) Fundamentos teórico-metodológicos de Ciências e (5) Fundamentos Teórico-metodológicos da Ed. Física e Recreação. As duas primeiras eram ministradas pela pesquisadora. Somente o sujeito B cursa duas disciplinas do 5º semestre (Fundamentos Teórico-metodológicos da Língua Portuguesa e Fundamentos Teórico-metodológicos da Ed. Física e Recreação), o que ele justifica por ter vindo transferido de outra universidade.

Na sequência, os sujeitos foram questionados se acreditam que as abordagens dessas disciplinas podem dar suporte ao seu agir docente durante o estágio? As respostas foram unânimes, uma vez que todos os sujeitos responderam que as abordagens das disciplinas que estão cursando podem dar suporte ao agir docente durante o estágio. Há algumas divergências com relação às justificativas.

Os sujeitos C, F, G, I, J acreditam que as disciplinas podem ensinar ou já estão ensinando como aplicar uma aula, que são mais práticas do que teóricas. Também argumentam que estas darão suporte para montar diário de classe e até como se apresentar perante aos alunos ou como (sujeito E) fazer e aplicar seus trabalhos em sala de aula. Esses sujeitos não fazem referência à fundamentação teórica, mas à prática de sala de aula, tais como fazer o diário de classe para desenvolver seu trabalho na sala de aula. Na visão deles, essas práticas não têm relação com o conhecimento, uma vez que supostamente as propostas já estão prontas e disponíveis para a ação docente (ASSMANN, 2007).

Constata-se que aqui está presente o modelo de socialização acadêmica (LEA & STREET, 2006), uma vez que desses discursos emergem constatações de que os acadêmicos aprendem as práticas que ajudarão no exercício da docência e reproduzem-nas sem problemas em outro contexto, no momento da atuação docente.

O sujeito A, por exemplo, acredita que sim e, na sua visão, há conhecimentos, debates, trocas de experiências o que darão alguma base para os estágios. O sujeito D reforça que as disciplinas ajudarão não só no estágio, mas também para a atuação profissional. Destaca-se da fala desse sujeito a sua preocupação com a realização do estágio, no entanto, demonstra-se confiante porque está “aprendendo muitas coisas sobre a prática, as metodologias e de como trabalhar com os alunos”. Acredita ainda que vai ser bem produtivo e interessante porque todos os assuntos mostram uma visão ampla de como poderá atuar como aluno-professor. Esses dizeres revelam que as vivências, as leituras, as reflexões que se fazem no contexto acadêmico, especificamente em disciplinas teórico-metodológicas em torno da futura ação docente, acontecem num amplo processo de interação, nas múltiplas vozes (BAKHTIN, 2003). Há, portanto, grandes possibilidades de que se efetive o entrelaçamento entre saberes e fazeres docentes. Sob este viés remete-se a Freire (1991) ao considerar que ninguém nasce educador. Para ser educador é preciso se formar como educador na prática e na reflexão sobre a prática.

Nesse processo de mediação para a atuação profissional, revela-se a crença de que todas as disciplinas que apresentam em suas ementas questões teórico-metodológicas podem contribuir tanto para a atuação como aluno-professor como no futuro como profissional da área. Ao permitir que se busque um leque de reflexões acerca das práticas aliadas aos saberes, percebe-se a importante contribuição delas, porque nesse confronto é que são produzidos novos conhecimentos.

O sujeito H apresenta a expectativa de que todas poderão contribuir, mas acredita que no fundo o que fará a diferença é “a força de vontade de correr atrás das necessidades que a universidade não consegue suprir”. Não há por parte desse sujeito um esclarecimento de quais necessidades que a universidade não consegue suprir. Essa percepção induz esse profissional a entrar em um processo permanente de formação, na busca de conhecimentos que darão suporte à sua prática o que, certamente, viabilizará realizar um processo constante de autoavaliação (IMBERNÓN, 2001) que orientará seu trabalho.

Se, por um lado, emergem das vozes dos primeiros sujeitos um modelo de socialização acadêmica, estes últimos apresentam em seus dizeres o modelo dos letramentos acadêmicos (LEA e STREET, 2006) uma vez que há uma compreensão de que as disciplinas que apresentam fundamentos teórico-metodológicos trazem possibilidades de mudanças, transformações, processos de significação.

Compreende-se, a partir das vozes dos sujeitos, que eles julgam necessário que o futuro professor tenha a possibilidade de experimentar, como aluno, aquilo que deverá proporcionar a seus próprios alunos. Tal relação precisa estar presente na sua própria formação, num processo de diálogo constante entre saberes e fazeres docentes. Nesse aspecto, entende-se que, para eles, a formação do aluno-professor é indispensável para a prática educativa, a qual se constitui na busca pela profissionalização.

Da perspectiva da formação, vê-se que ao ver deles é preciso aprender continuamente como ver a realidade, uma vez que é na prática, na troca de

saberes, na ousadia da busca que se dá o aprendizado mútuo, sem prejuízo da teoria. Eles acreditam que isso torna possível que o professor seja um agente capaz de gerir o seu próprio fazer, alguém pró-ativo, capaz de criar, relacionar, argumentar e participar no espaço escolar.

Diante do exposto, pode-se concluir que o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre o suporte teórico-metodológico para a atuação docente, pode determinar o diferencial para a atuação como aluno-professor. Portanto, o exercício da docência, desses futuros profissionais, constitui-se tanto na teoria quanto na prática e requer, necessariamente, o desenvolvimento dessa consciência crítica.

### **4.3. MANIFESTAÇÕES DO AGIR DOCENTE**

Neste foco priorizou-se analisar as manifestações do agir docente como aluno-professor. Buscou-se identificar, na voz do aluno-professor, as manifestações do agir docente dos professores regentes das turmas de estágio, durante o período de observação que antecede o estágio supervisionado. Também foram identificadas as manifestações ligadas ao agir docente no espaço acadêmico, no sentido de compreender como acontecem as relações entre os conhecimentos vividos no espaço acadêmico e o momento da atuação docente vivido como aluno-professor.

#### **4.3.1 Agir docente no espaço acadêmico a partir de propostas com práticas leitoras**

**Quadro 7 Suporte das leituras encaminhadas no 5º semestre à atuação docente no período de estágio.**

Sujeitos	As formas como as leituras são encaminhadas no 5º semestre estão efetivamente dando suporte, na sua visão, à atuação docente no período de estágio? Quais são essas formas ou como poderiam ser encaminhadas?
A	Parcialmente. Alguns professores trabalham com textos de difícil compreensão, também não nos aplicamos em função do tempo. Amaneira como os trabalhos estão sendo feitos nesse semestre está nos dando mais base para o trabalho que teremos que desenvolver. Acredito que com atividades mais práticas fica mais curioso e parazeroso
B	Sim. Existe uma exploração sobre o que é lido, que faz com que se possa refletir e compreender o texto trabalhado de forma que não fique cansativo ou chato. O livro, resumo, artigo, etc, é paraticamente 'mexido e remexido' para que se chegue a compreensão do mesmo e isto é muito bom, pois geralmente ocorre em período de aula, com dinamicidade e troca com o grande grupo.
C	Sim.As formas de leitura acadêmica porque todo tipo de leitura e, principalmente, a leitura acadêmica tem muito a contribuir.
D	Sim porque a maioria dos textos nos faz refletir e traz, de forma ou de outra, vários contextos que contribuem para o nosso crescimento e nos mostram realidades que ainda não tivemos o privilégio de presenciar.
E	Sim. Os debates em aula e a produção de novos textos, resumos me ajudam a ampliar minha competência discursiva.
F	Parcialmente. Muitas leituras ainda são feitas apenas para ler. Deveriam ser mais voltadas à prática pedagógica e não tanto á teoria.
G	Parcialmente. Toda e qualquer leitura serve de base para trabalhos e para entendimento das práticas universitárias e de vida.
H	Sim. Pelo fato de que os textos não só são dados para lermos e acabou o assunto. Somos estimulados a lê-los e debatermos sobre os mesmos e, em consequência, aprendemos coisas novas.
I	Sim Mostrando formas de realizar os trabalhos e gerando discussões.
J	Sim. Como experiência
K	Sim. O mais importante das leituras são os debates promovidos entre os alunos e professores e os exemplos vividos por cada um. Isso faz com que vejamos como é a realidade.
L	Parcialmente, poderiam ser mais realistas, não tão complexas.

Ao serem questionados se as formas como as leituras são encaminhadas no 5º semestre estão efetivamente dando suporte, na sua visão, à atuação docente no período de estágio, dos doze sujeitos, oito responderam que sim, que a maneira como os professores do curso de graduação estão encaminhando as leituras no 5º semestre está contribuindo à prática docente durante o estágio.

O sujeito B explica que existe uma exploração sobre o que é lido. Na sua visão, a forma como as leituras são encaminhadas “faz com que se possa

refletir e compreender o texto trabalhado de forma que não fique cansativo ou chato”. Explica como acontecem as práticas de leitura uma vez que, para ele, o livro, resumo, artigo, etc., são materiais bem explorados e, na sua visão, o texto é “paraticamente mexido e remexido para que se chegue à compreensão do mesmo”. Acrescenta que dessa forma “é muito bom, pois geralmente ocorre em período de aula, com dinamicidade e troca com o grande grupo”.

O sujeito C considera importante a leitura de todos os gêneros, pois para ele “todo tipo de leitura e, principalmente, a leitura acadêmica tem muito a contribuir”. O Sujeito D justifica que “a maioria dos textos nos faz refletir”. Acrescenta que de alguma forma os textos apresentam “vários contextos que contribuem para o nosso crescimento e nos mostram realidades que ainda não tivemos o privilégio de presenciar”.

O sujeito H justifica dizendo que contribui “pelo fato de que os textos não só são dados para ler e acabou o assunto”. Acrescenta “somos estimulados a lê-los e debatermos sobre os mesmos e, em consequência, aprendemos coisas novas”. O sujeito K, ao confirmar a contribuição dos textos acadêmicos, justifica que o “mais importante das leituras são os debates promovidos entre os alunos e professores e os exemplos vividos por cada um. Isso faz com que vejamos como é a realidade”.

O sujeito E também atribui os debates em aula como forma de ajudar a ampliar a competência discursiva, aliados à produção de novos textos e resumos. Para o sujeito I, a forma como as leituras são encaminhadas são positivas porque mostram como realizar os trabalhos e geram discussões.

Esses sujeitos reforçam a importância do debate, das discussões, das trocas entre seus pares para a atuação docente durante o estágio. Percebe-se que há uma compreensão das práticas leitoras que são proporcionadas no espaço acadêmico, em especial no 5º semestre, que vai além da codificação e decodificação. Inclui o pensamento crítico no momento em que há a possibilidade de reflexão e compreensão na medida em que os textos são ‘mexidos e remexidos’. É possível, então, dizer que esses alunos apresentaram indícios de que se tornaram academicamente letrados porque mobilizaram

estratégias (FISCHER, 2008) que favoreceram a compreensão da linguagem que é específica do espaço acadêmico. Observa-se que isso foi possível a partir da forma como os textos acadêmicos são explorados, na voz desses sujeitos.

No entanto, os sujeitos A, F, G e L responderam que as formas como as leituras são encaminhadas no 5º semestre estão parcialmente dando suporte à atuação docente no período de estágio. Para o sujeito A “alguns professores trabalham com textos de difícil compreensão”. Atribui que a responsabilidade não é só do professor, mas do próprio aluno porque, de acordo com ele, os alunos não se aplicam. Justifica que o fato de os alunos não se “aplicarem” como deveriam, dá-se em função de não terem tempo para realizar as leituras. Entretanto, aponta que, especificamente no 5º semestre, percebe que a maneira como o trabalho é realizado dá mais base para a prática. Segundo ele “a maneira como os trabalhos estão sendo feitos nesse semestre está nos dando mais base para o trabalho que teremos que desenvolver”. Reforça que “com atividades mais práticas, fica mais curioso e prazeroso”. No entanto, o sujeito F acredita que a contribuição deixa a desejar, pois na sua visão, “muitas leituras ainda são feitas apenas para ler e deveriam ser mais voltadas à prática pedagógica e não tanto à teoria”. O sujeito L também reforça que os textos poderiam ser “mais realistas, não tão complexos”. O sujeito G, ao responder que as leituras que são encaminhadas no 5º semestre estão parcialmente dando suporte à atuação docente no período de estágio, não justifica o que diz. No entanto, acrescenta que “toda e qualquer leitura serve de base para trabalhos e para entendimento das práticas universitárias e de vida”.

Ao verificar-se o que das práticas leitoras efetivamente dá suporte à atuação docente como aluno-professor, constata-se a grande preferência pelos debates promovidos a partir de leituras de textos acadêmicos, nas situações concretas em que os sujeitos dão significados ao que os letramentos acadêmicos lhes oferecem efetivamente para o agir docente.

A análise das falas dos alunos-professores permitiu uma melhor compreensão da relevância que as práticas de leitura podem adquirir no entendimento da formação do profissional docente, no caso, envolvendo

reflexões sobre as práticas pedagógicas. Os dados confirmam que no espaço acadêmico é comum a leitura baseada em textos fragmentados em capítulos, ou até mesmo em partes de capítulos, geralmente xerocopiados ou escaneados. Essa leitura fragmentada de obras literárias e de textos científicos resulta, em geral, em uma compreensão parcial, equivocada e descontextualizada do texto lido. A finalidade de leitura de tais textos fragmentados na universidade assemelha-se à prática da leitura escolar: ler apenas para desenvolver atividades escolares e acadêmicas, pois não se trata do exercício pleno da leitura. No âmbito universitário a leitura de textos como ensaios, artigos acadêmicos, textos didáticos que explanam, comentam, argumentam, categorizam por vezes se torna complexa porque foge da leitura habitual, principalmente de alunos que não tinham a leitura desses gêneros textuais nas práticas cotidianas de leitura.

As justificativas versaram sobre a maneira como a leitura permeou as ações dos sujeitos na escola, quais as representações mais marcantes ligadas à leitura no exercício da docência. Após a lembrança das práticas de leitura no período de formação, fica claro na visão desses sujeitos que as leituras, seguindo o que acontece na educação básica, continuam mecânicas, ou seja, realizadas apenas para verificação de conteúdos em avaliações ou então para cumprir créditos, sem muito sentido para a vida destes futuros profissionais.

Assim, os dados corroboram estudos anteriores (cf. FISCHER, 2008), segundo os quais alunos ingressantes no ensino superior podem se sentir, num primeiro momento, distantes do meio acadêmico, tendo em vista as atividades pedagógicas que os professores universitários propõem. Diante do exposto, é possível reforçar que as dificuldades com relação às práticas leitoras estão presentes não somente no início dos estudos no ensino superior, mas também em períodos mais avançados. Os dados revelam que esses sujeitos, mesmo tendo cursado já a metade do curso, sentem ainda dificuldades de dominar as linguagens e práticas leitoras específicas do ensino superior.

### 4.3.2 Agir docente do professor da turma de estágio

**Quadro 8 Agir docente da professora regente da turma no período de observação que antecede a prática docente como estagiária.**

Sujeitos	Fale sobre o período de observação que antecedeu a prática docente como estagiária relação à prática da professora regente da turma (intervenções, dificuldades, disposição dos grupos, perfil da turma).
<b>D</b>	<p>Durante o tempo de observação pude verificar que a professora da turma era muito dedicada e ela costumava envolver os alunos diretamente em todas as atividades que ela fazia; as crianças sempre estavam envolvidas, ela estava sempre chamando um e outro na frente e, se necessário, ia até a classe; ela sempre procurava trabalhar em grupo, era bem legal a dinâmica tava sempre modificando. Um dia a aula tava de um jeito, no outro dia tava de outro. Mas o que ela mais gostava era trabalhar em 'U' porque ela podia estar em contato com todos os alunos ao mesmo tempo, podia participar e ver o que cada uma estava fazendo.</p> <p>Então, assim...as práticas que ela utilizou para fazer as aulas eu fiquei encantada porque realmente ela era bem dedicada em todas as atividades. E ela trabalhava muito assim. Às vezes ela até cobrava muita coisa ...atividade por escrito atividades que ficassem registradas, mas ela fazia bastante atividade prática, eu achei muito legal.</p> <p>Meu estágio foi na Escola Bidart , 2º ano, com 18 alunos,6 meninos e 12 meninas.</p> <p>Quando eu cheguei na escola a professora tava trabalhando sobre folclore. A professora tinha trabalhado trava-línguas, cantigas, costumes, vestuários.. Então ela trabalha muito como forma de pesquisa, trabalha muito com os pais em casa faz eles pesquisarem e eles adoram, acham o máximo. Na semana que eu estava observando, dois alunos trouxeram embalagens de produtos sobre reciclagem do lixo que era atividade do projeto. Na embalagem aparecia aquele símbolo da reciclagem e eles trouxeram para mostrar.</p> <p>Então eles tão sempre assim... o que a professora dá em aula, fala de uma maneira que envolve tanto que eles tão em casa e tão lembrando daquilo que foi comentado em aula e eles trazem para aula isso, né..., por exemplo, a reportagem de jornal que eles levaram. Isso é bem importante, porque tá lá em casa, mas tá pensando naquilo que a professora falou... ele leva esse conhecimento para casa e traz para escola para professora e pros colegas e é bem interessante ela consegue fazer com que os alunos percebam, vão para casa e ficam matutando sobre o que ela falou.</p>
<b>E</b>	<p>Esse estágio (anos iniciais) foi feito na Escola Visconde Ribeiro de Magalhães, ali na Curva da Morte. Uma turma de 3º ano, no turno da manhã. À tarde eu trabalho como merendeira nessa escola. Escolhi a escola porque é onde eu trabalho e porque fica próximo a minha casa. A turma que trabalhei tinha 23 crianças, a maioria meninos entre 8 e nove anos. Uma turma agitada, mas dentro da normalidade que eu já</p>

	<p>conhecia; tem um aluno hiperativo, com laudo de hiperatividade..esse sim não para. A comunidade escolar é de uma situação socioeconômica razoável porque fica perto do centro, mas também perto de bairros humildes de onde são a maioria dos alunos.</p> <p>A professora é bem mais enérgica, bem mais firme e bem mais posicionada que a professora da Ed. Infantil.</p> <p>Só que comparando as duas turmas (a que dava carinho- profª do pré e a que não dava- profª do 3º ano) não vi que isso tenha refletido de maneira negativa, a falta de carinho da profª do 3º ano, eu não vi aquilo como dificuldade, como barreira para os alunos.</p>
<b>F</b>	<p>A Turma tem 27 alunos. Aí é outra realidade... porque é uma turma bem grande...têm entre 8 e 9 anos...é uma turma tranquila e eu acredito que a professora conduz bem. O tempo que eu observei foi bem tranquilo.</p> <p>Eu percebi a riqueza no ensino fundamental, muitos conhecimentos são trocados. A professora é muito atenciosa.</p>

Com relação às manifestações do agir docente no período que antecede a prática docente como aluno-professor, o sujeito D revela a forma como a professora regente da turma agia. Informa que foi possível verificar que a professora da turma “era muito dedicada”. Justifica que a professora procurava envolver os alunos diretamente em todas as atividades que eram propostas e no seu dizer “ela estava sempre chamando um e outro na frente e, se necessário, ia até a classe”.

Nesse espaço, o aluno-professor teve a oportunidade de inserir-se na realidade e experienciar de forma natural e real (BORGES, 2004) a prática do professor regente da turma. Constata-se, na justificativa, sua compreensão metodológica sobre como atuar no exercício da docência, uma vez que valoriza a maneira ‘dedicada’ que a professora envolvia os alunos num processo de interação. Sob o olhar do aluno-professor, percebe-se que há por parte do docente uma recepção/compreensão ativa (BAKHTIN, 2003), tendo em vista que é ilustrado nesses dizeres um movimento dialógico da enunciação porque a expressão “se necessário” aponta que esse enunciado partiu de diálogos que antecederam essa intervenção, o que requereu uma atitude responsiva por parte do professor regente da turma. Essa forma de interagir constitui também uma estratégia metodológica eficaz, uma vez que não se trata de uma relação

afetiva pessoal com cada aluno (e nem seria possível), mas uma interação de um profissional de ensino com seus alunos.

No que se refere à disposição da turma, foi constatado pelo sujeito D que a professora sempre procurava trabalhar em grupo. Essa dinâmica foi considerada pela futura professora como uma proposta “legal” e quanto à disposição dos alunos em aula relata que a professora gostava de trabalhar em ‘U’. Acredita que dessa forma, foi possível “estar em contato com todos os alunos e, ao mesmo tempo, podia participar e ver o que cada um estava fazendo”. A forma como a professora organizava a disposição dos alunos em aula, aponta, na voz do aluno-professor, um discurso entendido como o uso da língua de forma concreta e viva. Os envolvidos podiam dialogar em grupos ou numa disposição em que cada um podia olhar no olho do outro. Emergiu dessa experiência a oportunidade que o aluno-professor teve ao vivenciar uma prática que supõe ser elementar para influenciar de modo significativo sua futura prática docente.

Foi possível, durante o período de observação desse sujeito, conhecer a prática da professora. Sobre essa prática, relata a forma como a professora cobrava. Havia uma exigência por parte da professora de que as atividades fossem registradas no caderno, no entanto, fazia muitas atividades práticas, como por exemplo, as atividades sobre folclore que ela havia proposto ou trava-línguas e cantigas. Relata que a professora trabalhava com pesquisa e que ainda tinha uma parceria com os pais porque solicitava que as crianças pesquisassem em casa e acrescenta “eles adoram e acham o máximo”, referindo-se a como as crianças aceitavam as propostas. Também foi revelado por esta acadêmica que a professora trabalhava com projetos ao dizer: “na semana que eu estava observando, dois alunos trouxeram embalagens de produtos sobre reciclagem do lixo que era atividade do projeto”.

A escola, nesse processo, ao agir assim garante um espaço democrático em que todos podem participar quando constatada a parceria dos pais nas tarefas solicitadas. Esses excertos dão indícios sobre a compreensão que a acadêmica tem com relação à metodologia da professora, que envolvia atividades práticas, pesquisas, projetos. Há por parte desse sujeito uma

interpretação da realidade, saberes e conhecimentos (BAKHTIN, 2003) com que tem contato. Ele se constitui socialmente, por meio dessas experiências concretas, elaborando valores que estão presentes em seus dizeres. A voz (BAKHTIN, 2008) desse sujeito se faz presente nos seus enunciados, e reflete sua percepção do mundo, seus juízos e valores com relação às questões metodológicas da professora regente da turma.

Por fim, do período de observação, o sujeito D destaca que as atividades que são propostas pela professora da turma, abordam questões do cotidiano e, ainda, faz com que as crianças compreendam que a aprendizagem precisa estar relacionada com a vida fora da escola. Considera uma estratégia bem importante, porque o aluno está fora do contexto escolar, “mas lembra do que a professora falou”. Acredita que dessa forma, o aluno leva “o conhecimento para casa e traz para escola, para professora e pros colegas”. Conclui que “dessa forma é bem interessante” e atribui isso a maneira como a professora fala com os alunos porque “consegue fazer com que os alunos percebam, vão para casa e ficam matutando sobre o que ela falou”.

O sujeito E, ao iniciar a apresentação do seu estágio supervisionado, justifica o porquê da opção em realizar o estágio na referida escola, uma vez que é seu espaço de trabalho e também porque mora próximo à escola. Descreve o perfil da turma como uma turma agitada, mas, de acordo com ela, dentro da “normalidade” que já conhece. Essa constatação dá-se, provavelmente, pelo fato de observá-la quando está atuando na sua profissão que é de servente-merendeira.

Há, em seu relato, uma comparação da professora de educação infantil com a do 3º ano dos anos iniciais, turma em que realizará o estágio supervisionado II. Afirmo que a professora do 3º ano “é bem mais enérgica, bem mais firme e bem mais posicionada que a professora da ed. infantil”. Ressalta-se de sua parte que essas atitudes não refletiram de maneira negativa, ou seja, não foi empecilho ou não se caracterizou “como dificuldade ou como barreira para os alunos”. Com relação ao relato do sujeito F, interessante notar que o mesmo percebe que há uma “riqueza” no trabalho do ensino fundamental porque, na sua visão, muitos conhecimentos são trocados.

Relata da seguinte forma “é uma turma tranquila e eu acredito que a professora conduz bem” e reforça mais adiante que a professora é “muito atenciosa”.

Não há, por parte do sujeito E, o enfoque nas questões metodológicas e, por parte do sujeito F, há conhecimentos e, também, trocas nesse processo. O sujeito E foca seu relato nas questões de relações como indicam as marcas linguísticas de sua fala. Para caracterizar a turma, usa o adjetivo “agitada” e para descrever e comparar a professora da turma de estágio com a professora do outro estágio, usa os adjetivos “enérgica, firme, posicionada”. Constata que essa forma diferenciada não influencia no resultado do trabalho docente. O sujeito F também usa adjetivos como marcas linguísticas ao definir a turma como “tranquila” e a professora como “atenciosa”. Esses dizeres confirmam a importância que esses sujeitos atribuem ao processo de interação (BAKHTIN, 2003). Esses adjetivos indicam juízos de valor (BAKHTIN, 2008) em relação ao que eles consideram importante ao exercício da docência.

Ao serem solicitados a descrever como era a prática da professora regente da turma, os sujeitos, além de descreverem algumas práticas, revelam que esse momento torna-se fundamental porque têm a oportunidade de inserir-se na realidade de sala de aula e vivenciar intervenções reais da atuação docente. Reforçam a importância que dão à maneira como os professores planejam e encaminham suas propostas, bem como as interações.

Observa-se o quanto é importante a articulação do aluno-professor com o profissional em exercício, neste caso, o professor regente da turma em que o aluno-professor fará seu estágio curricular supervisionado. Isso favoreceu espaços e oportunidades de experiências vividas para que o profissional em formação possa articular os saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional (PIMENTA, 2010), uma vez que remete à ação. Entendendo que o processo de formação não acontece somente no período de estágio supervisionado, compreende-se que para os sujeitos esse momento é mais um espaço que contribui para a constituição profissional do aluno-professor.

#### 4.4 PERFIL PROFISSIONAL CONSTRUÍDO A PARTIR DA ATUAÇÃO DOCENTE COMO ALUNO-PROFESSOR

Neste foco, são analisadas, a partir dos relatos apresentados no seminário final, evidências para construção de um perfil profissional a partir das vivências dos sujeitos como alunos-professores no estágio supervisionado II.

##### 4.4.1 Relações entre os conhecimentos vividos no espaço acadêmico com o agir docente como aluno-professor

**Quadro 9** Conhecimentos vividos no espaço acadêmico com o agir docente como aluno-professor.

Sujeitos	Que relação consegues fazer dos conhecimentos vividos na universidade com o teu agir docente como aluno-professor?
D	<p>Eu nunca tinha trabalhando, nem contato com escola. Mas assim.... tenho bem claro que contribui bastante, mas ...até então eu ficava superinsegura em relação ...porque aqui tu tem muita teoria, mas a prática mesmo...embora passem tudo para ti não é como estar lá, aplicar... a prática aqui na aula é uma coisa, mas a prática dentro da escola é outra totalmente bem diferente. Nem sempre aquela atividade que a gente aprende aqui pode se fazer lá...às vezes não dá certo. Mas com certeza várias atividades que eu trabalhei no estágio, eu tirei do material que foi estudado aqui na faculdade, em aula, tanto da sua disciplina(fundamentos teórico-metodológicos de Alfabetização), como história (fundamentos teórico-metodológicos de História) e da matemática(fundamentos teórico-metodológicos de Matemática). É isso... acho que contribui bastante.</p> <p>Mas acho que teria que ter contato com a escola antes do estágio, bem antes, lá no início, porque aqueles testes de psicogênese mesmo, eu pude perceber no estágio como é importante saber qual o estágio que a criança tá, para ti saber o que tu tem que trabalhar. Nessa turma de tinha uma aluna superinteressada, mas ela não tá alfabética ainda e aí eu pensava .... como ajudar e aí ...eu fui olhar na matéria de novo, para dar uma lida...e aí tem coisas que passa que tu não pega todos aqueles detalhezinhas e fica alguma coisa. Se eu tivesse na escola,quando foi trabalhado, eu já saberia o que era, como era...isso que eu acho que faz falta... o contato antes.</p>

E	Me armei, principalmente, na disciplina de Alfabetização e Letramento. Essa foi o meu suporte principal porque até então eu não sabia o que era letramento. Aí ao mesmo tempo que estava trabalhando no PIBID, passei ter uma visão do que era trabalhar com eles usando letramento, que não é levar e fazer tudo, não é olhar, decorar. O letramento me deu suporte... foi uma outra maneira de olhar e trabalhar. Eu já vejo de outra forma essa construção... a gente faz com que eles percebam que eles busquem..., então, é uma maneira que eu não conhecia e passei a conhecer nessa disciplina.
F	Fazer o estágio foi muito bom. O estágio proporcionou 'mais' um momento de prática dentro da minha formação e contribuiu com todo o conhecimento oferecido dentro desse curso. Eu acho que foi o maior momento de prática que eu tive até hoje. Eu nunca tinha prática dentro da minha formação a não ser menos de uma semana, alguns dias.... eu acho que para nossa formação foi importante.

No momento do estágio o aluno-professor vive uma situação de experimentação (BORGES, 2004), em que supõe que ele possa colocar à prova o conhecimento que vivenciou na universidade com relação às teorias e, também, as crenças sobre o ensino. Ao relacionar o espaço acadêmico com a prática docente vivida como estagiária, o sujeito D manifesta que, apesar de nunca ter tido contato com a escola, tem “**bem claro**” que o que a universidade trabalha, “**contribui bastante**”. No entanto, confessa que pelo fato de não ter contato com a escola nem experiência, ficava muito insegura e justifica da seguinte forma: “aqui tu tem muita teoria, mas a prática mesmo...embora passem tudo para ti não é como estar lá”. Complementa, “nem sempre **aquela** atividade que a gente aprende **aqui** pode se fazer **lá...** às vezes não dá certo”. Esses dizeres são justificados pela sua insegurança em não ter experiência na docência. Revela, nesses dizeres, um processo de distanciamento entre o saber aprendido e essas duas instituições o que confirma a importância de que se favoreça a articulação dos saberes teóricos e práticos necessários à atuação profissional (PIMENTA, 2010).

Na sequência da sua reflexão, percebe-se que aos poucos vem em suas lembranças o que de fato contribuiu para a sua atuação como aluno-professor. Ao prosseguir em seu relato, afirma: “**Mas com certeza** várias atividades que eu trabalhei no estágio, eu tirei do material que foi estudado aqui na faculdade, em aula”.

Observa-se que há, por parte do sujeito D, uma incessante reflexão (com vemos quando ele retoma sua afirmativa): “**É isso... acho que contribui bastante**” ou na sequência quando diz “Mas **acho** que teria que ter contato com a escola antes do estágio”. Ao usar a marca linguística “**acho**”, há de sua parte, não mais aquela certeza inicial, mas uma possibilidade. No entanto, provavelmente para manter a certeza e não a dúvida constata-se, dessas marcas linguísticas, uma reflexão sobre a ação (SCHON, 2000; ALARCÃO, 2003; GOMEZ, 1992), uma vez que é desencadeada uma análise do ato pedagógico ao referir-se a um conhecimento que vivenciou na universidade. Lembra, então, de três disciplinas teórico-metodológicas que lhe deram suporte à atuação docente e exemplifica com um dos conteúdos, que foi a psicogênese da língua escrita. Para tanto, foi buscar apoio no material da disciplina Fundamentos Teórico-metodológicos da Alfabetização e, assim, ao saber o nível em que uma aluna se encontrava e ter orientações pedagógicas a partir do suporte que tinha em mãos, conseguiu fazer intervenções. Por conta disso, reforça a importância de que os acadêmicos já tenham contato com a escola bem antes de fazer o estágio.

Essa reflexão inicial permite retomar seus dizeres do semestre anterior antes de atuar como aluno-professor. Percebe-se, pois, que antes de tornar-se aluno-professor, há a crença de que todos os tipos de textos trabalhados na universidade têm grande importância e contribuem muito para que sua atuação como docente no estágio “seja bem desenvolvida e produtiva”. Também assevera que as leituras encaminhadas no 5º semestre, proporcionadas pelas disciplinas teórico-metodológicas, deram suporte à atuação docente uma vez que os textos trazem reflexões e de uma forma ou outra, contribuem para o crescimento e mostram realidades até então não vivenciadas.

Fica evidente, a partir dessas declarações, o valor que este sujeito deu às disciplinas na medida em que reforça que elas podem favorecer não só a construção dos saberes, mas fundamentalmente os fazeres, que contribuem para a atuação como aluno-professor. Com referência a isso o sujeito E também diz que sim, que o que a universidade oferece contribui com a atuação docente. Para responder a esse questionamento, apresenta o seguinte relato:

“me armei, principalmente, na disciplina de Alfabetização e Letramento”, referindo-se à disciplina Fundamentos Teórico-Methodológicos da Alfabetização.

Ele atribuiu isso ao fato de ter tido acesso a conhecimentos sobre letramento, que lhe deu suporte principal no seu trabalho como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência/PIBID e confessa como foi possível se ‘armar’ com o que foi oferecido no referido componente curricular, a partir da compreensão do conceito de letramento. Dessa forma, quando foi fazer o estágio, já tinha, então, uma visão do que se tratava. Pode, por exemplo, aprofundar e descobrir que não poderia levar tudo pronto, que não bastava só olhar ou decorar. Complementa que o letramento lhe deu suporte e foi outra maneira de olhar e trabalhar que, até então, não conhecia. Faz uma relação com as duas experiências vividas por ele como aluno-professor: como bolsista do Pibid e como estagiário.

A partir de seus dizeres, pode-se destacar a relação que o sujeito E faz não só com as propostas que envolvem a prática docente, mas também com questões referentes à teoria. Acrescenta-se a isso que, na sua concepção, a experiência vivida anteriormente como bolsista do PIBID foi fundamental para compreender a importância que os conhecimentos construídos no ensino superior têm para a atuação como aluno-professor, uma vez que, ao mesmo tempo em que se ‘armava’ dos conceitos, fazia as intervenções pedagógicas o que lhe possibilitou vivenciar práticas de letramento constituídas em propostas que o instrumentalizaram para as funções que foram exercidas, porque essas práticas se organizaram nesse contexto específico de formação o que não caracterizou somente como símbolos apenas, de imposições, mas de negociações e de reflexões (FISCHER, 2008), em benefício da formação desse futuro profissional.

O relato do sujeito E vai ao encontro da expectativa do sujeito D, na medida em que este entende que, se tiver contato com a sala de aula antes da realização do estágio, as disciplinas do curso podem contribuir de forma mais efetiva para a ação docente.

O sujeito F, em seu relato, faz uma reflexão não especificamente sobre o que construiu no espaço acadêmico que contribuisse com a sua atuação docente durante as intervenções como aluno-professor, no entanto, agrega que fazer o estágio curricular foi muito bom e prossegue sua reflexão “o estágio proporcionou **mais um momento de prática dentro da minha formação** e contribuiu com todo o conhecimento oferecido dentro desse curso.” Resgata-se, da voz desse sujeito, quando questionado sobre a contribuição que as disciplinas podem dar à atuação docente, uma afirmativa categórica ao dizer que todas as disciplinas podem contribuir para o exercício da docência. No entanto, reforça a necessidade de que se tenham mais práticas para ajudar não só no estágio, mas na vida profissional. No momento em que é questionado se a maneira como as leituras são encaminhadas podem dar suporte à atuação docente, responde que dá suporte, porém, de forma parcial porque, na sua visão, as leituras devem **ser mais voltadas à prática pedagógica e não tanto à teoria.**

Ao afirmar que o estágio constitui-se como **mais um momento** de sua formação, é possível constatar que este sujeito não compreende o estágio como atividade de articulação (MELLO, 2012) necessária entre a formação e o exercício da docência, provavelmente porque já atua como profissional.

Os dados reforçam que os conhecimentos vividos no espaço acadêmico precisam estar relacionados com o agir docente do aluno-professor. Há uma visão clara por parte de dois questionados (sujeitos D e E) da importância de relacionar informações oferecidas pela universidade com a prática docente. No entanto, fica evidente que se o processo acontecer no momento da prática fica mais fácil aproximar o que a universidade oferece com a prática docente. Esses sujeitos revelam em suas justificativas que se apropriaram (SOARES, 2010) do que a universidade lhes ofereceu, entendido como uma concepção de letramento formal. Na esfera acadêmica, portanto, as práticas de letramento estão relacionadas a linguagens, gêneros e formas de construção de autoria específica. Trata-se, pois de um processo de apropriação de práticas de letramento acadêmico (STREET, 1999) que não tem vínculo direto com o exercício docente.

#### 4.4.2 Prática docente como aluno-professor durante o estágio supervisionado II

**Quadro 10 Prática docente como aluno-professor durante o estágio supervisionado II.**

Sujeitos	Quais atividades foram realizadas na tua prática durante o estágio supervisionado II e como foram realizadas as intervenções?
D	<p>Na atividade englobando folclore eu tinha que trabalhar o corpo humano e os cuidados que a gente deve ter (boa alimentação... e coisa e tal) e aí assim ó....eu levei só a cartolina e em cima dizer corpo humano; e outra: os cuidados que devemos ter com o nosso corpo (que precisamos fazer para ter boa alimentação e corpo saudável); e aí eu levei as palavrinhas (as partes do corpo humano).Cada palavra era com um tipo de letra e aí eu fui solicitando..eu coleí lá no quadro e fui solicitando que eles viessem (eles adoram esse tipo de atividade. Têm adoração.....eles dizem) Aí eu chamava eles vinham, liam o que tava escrito ali e colavam no lugar certo. Eles adoraram essa atividade, fizeram a festa. Foi bem legal. No início da atividade eu pedi que dois viessem até a frente e identifiquei todas as partes neles mesmos para eles identificarem melhor e depois fiz a colagem no cartaz. Aqui (mostra outra foto) eu trabalhei dúzia, meia dúzia, dezena (eles já 'tavam' trabalhando e a professora pediu que eu continuasse). Eram umas caixinhas de ovos (cada aluno levou a sua) e eu levei feijão e cada um fez as continhas com seu material. Aí como eu falei a professora já tava trabalhando o folclore com eles, já tinha trabalhado um monte de coisa e aí a gente teve a ideia de reunir tudo e fizemos um cartaz (mostrou uma foto com a atividade). Aí pedi para eles copiarem os provérbios, os trava-línguas. E os trabalhos que eu fiz com eles sobre o Negrinho do Pastoreio. Conteí a história para eles e pedi para eles fazerem um desenho- de uma parte da história- e foi tão engraçado porque na hora de montar, tinha todas as partes da história (cada um tinha feito uma parte- eu não pedi, eu pedi que eles fizessem o desenho que quisessem e eles fizeram..um fez o formigueiro...o outro a Nossa Senhora....deu certinho a história...ficou muito bonita. Esse aqui (outra foto) eu trabalhei as formas geométricas .eu levei bastante sucata (cd, caixinhas, várias coisas eu levei) foi bem legal a atividade. Depois aqui a direita eu trabalhei gráfico. Fiz uma pesquisa com a turma sobre a lenda preferida da turma, porque tínhamos trabalhado todas as lendas. Coloquei as cores diferentes. Também foi show esta atividade. Aqui eu trabalhei órgãos dos sentidos. Levei uma caixa fechada com várias coisas para fazer a atividade. Levei um espelho, eles olhavam e davam risada, porque se enxergavam no espelho. Levei Perfume, bala, chocolate. Foi legal. Depois para trabalhar dia e noite eu levei o globinho e a lanterna para mostrar para eles. Essas aqui são as atividades das estações do ano. Só aparecia o nome das estações e as bonequinhas e eles tinham que vestir, botar o sol de acordo com a estação. E, também, a alimentação quente e fria. O último dia que eu tinha que trabalhar sobre Fernando Mondin (homenageado da semana da pátria). Fui no notebook- procurei umas imagens, umas esculturas e levei para mostrar para eles (até achei, fiquei pensando o que vou trabalhar... 2º ano. Né ...o que eles vão se interessar, mas foi bem legal). Procurei as pinturas e eles se interessaram, olharam "que bonito, que</p>

	<p>lindo” aí eu falei que tinha a ver com nossa região, expliquei ...também foi bem legal e eles bem carinhosos..quando fui embora..uns até choraram.</p> <p><b>(P) Pesquisador-</b> Tem uma questão que tu colocas na tua observação que é a relação que os alunos fazem com aquilo que a professora trabalhou em aula com a vida deles e vice-versa. Na tua opinião, que significado essa relação pode ter para vida das crianças?</p> <p><b>S</b> – Tem grande significado porque tudo o que eles aprendem na escola, não é para escola, eles aprendem para vida inteira. Então... é uma coisa que eles vão levar para sempre onde eles estiverem, eles vão usar, eles vão desfrutar daquilo ali que eles aprenderam... aí eles têm o conhecimento do todo. Cada um traz um pouquinho e a aula fica recheada de novidades, de coisas que eles mesmos trazem.</p> <p><b>P-</b> Fizeste um projeto para o teu trabalho?</p> <p><b>S-</b> Sim. Eu fiz, mas continuei com o tema que ela estava trabalhando.</p> <p><b>P-</b> Na tua prática aparecem muitas dinâmicas. Depois que era trabalhado, como eram organizados os conceitos, a formalização da aprendizagem, para saber se eles realmente aprenderam, porque, pelo teu relato, havia uma lista de conteúdos</p> <p><b>S-</b> O que eu observei (na semana de observação), é que eles gostavam desse tipo de atividade; que eles aprendiam muito mais na prática, do que se eu chegasse na aula e seguisse passando coisa no quadro para eles copiarem, né?</p> <p><b>P-</b> E essa prática de copiar era necessária?</p> <p><b>S-</b> É que a professora me pediu que eu registrasse alguma coisa, que não deixasse só nas atividades, que em algum momento que tinha que registrar alguma coisa.</p>
<b>E</b>	<p>Então... trabalhávamos em pequenos e grandes grupos, debates, explicação oral e uso de recursos pedagógicos. Então essa turma era muito inquieta, bem difícil fazer debate. Para não virar bagunça tinha que...que...ser firme porque eles são muito ativos...muito. As estratégias: podia levar textos impressos, folhinhas, livros confecção de cartazes, exercícios de fixação, jogos matemáticos e confeccionamos um álbum quando trabalhamos os clássicos da literatura infantil.</p>
<b>F</b>	<p>A metodologia assim.... do terceiro ano eu acredito.... eu sei que foi bem tradicional...eu usei data show...usei laboratório de informática..só que eu ainda...sabe aquela coisa que a matéria tem que tá registrada no caderno, numa folha, tem que tá no quadro.... Se eu não levasse só no data show , eles não iam assimilar...aí eu chegava no quadro e passava. As partes da planta a gente trabalhou no data show, mostrei vídeo, a gente passeou, foi na paraça da catedral, a gente viu as partes da planta, depois a gente plantou...mas eu passei a matéria no quadro...É uma coisa que eu senti necessidade de usar o quadro de giz, entregar folha. Parece que eles não vão aprender se eles não registrarem. Parecem que vão dizer - com aquela estagiária os alunos não aprenderam nada. Essa coisa que é cobrada... Ela tá lá e o que eles aprenderam?’ Então, tem que fazer o registro.</p> <p>Eu tinha total liberdade na escolha do material; tudo que eu quis fazer eu fiz. Eu disse para ela ‘eu tenho uma coleção de exercícios prontos em casa’(eu usei para xerocar...até passar no quadro...). Ela disse ‘não tem problema’. Ela me deixou bem livre, Não tive nenhum limite.</p>

Retomam-se, neste tópico, os dizeres presentes nas vozes dos sujeitos como alunos-professores. Dessa forma, abre-se a possibilidade de discutir aqui que a consciência da busca por um perfil profissional é resultante de uma construção coletiva, na qual se entrelaçam diferentes vozes, num processo de socialização contínua e permanente pelo qual passam os futuros profissionais da educação.

Os relatórios de estágio são produções comumente solicitadas ao final da disciplina de Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura. Nesse documento o acadêmico relata e comprova as intervenções vividas e planejadas como aluno-professor. Na universidade analisada, há, ainda, a oportunidade, de no momento da entrega destes relatórios, apresentar oralmente, em forma de seminário, a prática realizada como aluno-professor, o que abre a possibilidade de haver algumas reflexões, quando estimulados, a respeito do trabalho realizado.

Com relação às atividades que foram propostas durante o estágio supervisionado II, o sujeito D confessa que conseguiu realizar um grande número de atividades. Revela que trabalhou com inúmeras propostas que envolveram conteúdos como folclore, corpo humano, dúzia, meia dúzia, dezena, provérbios, trava-línguas, formas geométricas, órgãos do sentido e estações do ano.

Quando relata como foi desenvolvida sua prática de estágio, o sujeito D expõe que cada atividade foi realizada dentro de projetos que, segundo ela, era para dar sequência ao trabalho da professora regente da turma. Relata que utilizou metodologias e dinâmicas diferenciadas, tais como material concreto, jogos e pesquisas. Percebe-se que esse sujeito concentrou seus relatos nas intervenções pedagógicas e expressa como os alunos gostavam e se envolviam nas mesmas.

Consegue-se vislumbrar como esse sujeito se posiciona como aluno-professor ao expressar que os alunos adoraram as atividades propostas e afirmar que “tem grande significado porque tudo o que eles aprendem na escola, não é para escola, eles aprendem para vida inteira”. Reforça que onde

eles estiverem, vão usar e desfrutar do que aprenderam, uma vez que aprendem, se envolvem e gostam muito mais quando as atividades são mais práticas do que quando eles precisam ficar copiando do quadro. A partir da voz desse sujeito, infere-se que, em suas aulas, os alunos participam das atividades, têm direito a voz. Destaca-se a forma como acontece a mediação, tornando-se também agente nesse processo, o que revela o exercício da docência como uma compreensão dos processos de letramento.

No relato do sujeito E, aparecem atividades relacionadas à matemática e à literatura. Não há por parte do sujeito, explicações de como elas aconteceram, quais e como propostas foram realizadas. Confessa, de forma bem objetiva, que em suas intervenções, no período de estágio, procurou trabalhar com pequenos e grandes grupos, debates, explicação oral e uso de recursos pedagógicos. Com relação ao tipo de material, informa do seguinte modo: “**podia** levar textos impressos, folhinhas, livros, confecção de cartazes, exercícios de fixação, jogos matemáticos e confeccionamos um álbum quando trabalhamos os clássicos da literatura infantil”. Também é relatado por esse sujeito, como os conflitos eram resolvidos ao dizer “para não virar bagunça tinha que... que... ser firme porque eles são muito ativos”. Tudo indica a preocupação desse sujeito com o estabelecimento de um clima amigável em sala de aula uma vez que expressa o quanto precisa ser “firme” para se posicionar como professora.

Constatam-se nos dizeres desse sujeito quais conteúdos foram trabalhados, quais dinâmicas utilizadas e quais propostas foram planejadas em suas intervenções. Também relata como resolvia os conflitos em sala de aula. Dá a entender que sua proposta como aluno-professor partiu de uma autorização da professora regente da turma ao usar a marca linguística “**podia**”. Supõe pensar, por exemplo, que se a professora da turma não tivesse autorizado trabalhar com jogos ou qualquer outra proposta, ele não teria trabalhado.

Esses dados revelam que tanto o sujeito D como o sujeito E, por não terem experiência na docência tiveram como referência o professor que atuava na turma de estágio. Observa-se que o sujeito D, procurou seguir a mesma

proposta do professor da turma, ou seja, com projetos, com muitas propostas diferenciadas, com pesquisas para fazer em casa, observados no período de observação. O sujeito E, por sua vez, não relata em detalhes as propostas da professora da turma, no entanto, pede autorização o que supõe também seguir o trabalho do professor, uma vez que dificilmente a mesma autorizaria um trabalho do qual não concorde e não conheça. Entende-se que docência pressupõe discência (FREIRE, 2002), nesse sentido, há grandes chances de que esses modelos contribuam e passem a ser referência para a atuação profissional desses dois sujeitos.

Observa-se, a partir dos indícios apresentados, que o sujeito D apresenta um perfil que se destaca a partir do modelo ideológico de letramentos acadêmicos (STREET, 1995). Suas ações têm relação com o agir da professora de estágio, a partir de um conjunto observável tais como os modos de comportar-se, interagir, valorizar, pensar, acreditar (GEE, 1999). Isso inclui pensamento crítico e ao valorizar as práticas de letramento, aponta para independência, autoconfiança e responsabilidade. Valoriza e incentiva a capacidade de que seus alunos possam realizar um trabalho em outro contexto, numa outra situação.

O sujeito F ao iniciar seu relato, já antecipa uma autoavaliação de sua metodologia ao dizer “sei que foi bem tradicional”. Na sequência, reforça que procura usar diferentes recursos tais como data show, laboratório de informática, no entanto, na sua visão, utilizar esses recursos ainda não a descaracterizam como uma professora tradicional, uma vez que sente a necessidade de que “a matéria” fique registrada no caderno, numa folha, no quadro porque, segundo ela, essa é forma que permite que os alunos “assimilem” o conteúdo trabalhado. Lembra que um dos conteúdos trabalhados foi as partes da planta e faz um breve relato de como o processo foi desenvolvido: “a gente trabalhou no data show, mostrei vídeo, a gente passeou, foi na paraça da catedral, a gente viu as partes da planta, depois a gente plantou”.

No entanto, para ela, isso não foi suficiente para que seus alunos compreendessem o conteúdo e, então, prossegue seu relato ao complementar

“mas eu passei a matéria no quadro... É uma coisa que eu senti necessidade de usar o quadro de giz, entregar folha”. Nessa leitura que faz do próprio agir, a voz do aluno-professor, enfatiza o papel que ocupa nas suas escolhas metodológicas e ações constitutivas do agir pedagógico. Procura justificar a importância que dá à necessidade de fazer registro, na medida em que se preocupa com o que vão pensar do seu trabalho ao dizer “parecem que vão dizer - com aquela estagiária os alunos não aprenderam nada. Essa coisa que é cobrada... Ela tá lá e o que eles aprenderam? Então, tem que fazer o registro”. A forma indeterminada ‘parecem’, refere-se provavelmente à escola, ao professor da turma, aos pais, enfim aos envolvidos no contexto escolar como um todo.

Com relação ao planejamento das aulas, revela que não houve limites, pois tinha liberdade para fazer tudo como queria. Confessa ter tido total autonomia, principalmente, quando pediu autorização à professora para usar uma coleção de exercícios prontos que tinha em casa, e esta lhe disse que “não tem problema”. Resgata que aproveitou a coleção e usou para xerocar e, também, passar no quadro.

Percebe-se uma preocupação desse sujeito com relação ao que os outros vão pensar de sua atuação como estagiário, uma vez que já atua docente na mesma escola em que realizou seu estágio. Apesar de confessar que tinha total liberdade para planejar e fazer suas intervenções, talvez por essa preocupação, buscou a reprodução do material pronto, acabado com a única função de reproduzi-lo no quadro ou em cópias xerografadas. Há indícios de que este seria um caminho seguido para não ser questionado sobre suas intervenções, uma vez que, se isso por ventura acontecesse, teria uma justificativa balizada em algo produzido, publicado, portanto, válido perante a sociedade.

O artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê que a formação de profissionais da educação precisa ser fundamentada numa associação entre teoria e prática, inclusive mediante a capacitação dos que já atuam como profissional, ainda que se tire aproveitamento da formação e experiências anteriores. No entanto, a partir da voz desse sujeito, contempla-

se um perfil marcado mais pela sua experiência como profissional do que como acadêmico em formação. O valor que este sujeito dá ao registro no caderno ou à reprodução do exercício pronto parece revelar que seus fazeres docentes como aluno-professor são resultados mais de suas vivências e experiências como profissional da educação do que como acadêmico em formação. Não há uma reflexão crítica em torno de suas ações. Pode-se entender, então, que o sujeito F representa o modelo autônomo de letramento (STREET, 1995), uma vez que defende uma proposta que pressupõe um único caminho que é a da reprodução do que já está pronto.

Os dados mostram que práticas de letramento podem se constituir em propostas para instrumentar o futuro professor para as funções docentes a serem exercidas, pois elas se organizam nesse contexto específico de formação. Nesse sentido, essas práticas de letramento não são apenas símbolos de imposições, mas podem se constituir em negociações e reflexões (FISCHER, 2008), em benefício da formação pessoal e profissional dos alunos-professores.

Os dados apontam que os sujeitos revelam, prioritariamente, um perfil influenciado pelos modelos de profissionais já atuantes como, por exemplo, o professor regente da turma. O estágio supervisionado constituiu-se, portanto, como um dos momentos em que o aluno-professor tem acesso às vivências da docência e a possibilidade de efetivar a construção de seu perfil profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta tese consistiu em analisar como se manifestam, na voz de aluno-professor, os letramentos acadêmicos, com apoio do agir docente antes e durante o estágio supervisionado II, num curso de Pedagogia. A seguir são apresentadas as considerações dos dados levantados, bem como algumas propostas sobre a formação de professores.

Com relação ao primeiro tópico, “Marcas vividas como aluno da educação básica”, percebe-se uma relação dialógica tendo em vista que os enunciados, a partir das vozes dos alunos-professores, podem se tornar futuros diálogos. Os dados mostraram que o professor exerce grande influência sobre a formação de seu aluno, uma vez os modos de lidar, de interagir, deixaram marcas tanto positivas como negativas e, independentemente do perfil que o profissional da educação, não passou pelos alunos-professores sem deixar sua marca.

Com relação às práticas de letramento vividas na educação básica, na visão dos pesquisados, constituiu-se, numa relação de via dupla: ora numa relação com o letramento autônomo, uma vez que, para alguns, a leitura foi compreendida como uma técnica a ser aprendida para que se domine uma leitura padronizada, priorizando, dessa forma, a técnica, sem considerar os múltiplos contextos. Ora numa relação com letramento ideológico, marcada pela identidade e personalidade desses sujeitos uma vez que nem todos perceberam como uma habilidade ou técnica, mas situada no contexto.

Constata-se que ser professor, para os alunos-professores, constituiu-se num ato intencional em que os sujeitos revelam estar conscientes de suas atribuições. Ser professor, na visão dos mesmos, é também aprender com os educandos. Além disso, a formação relaciona-se também à ideia de aprendizagem constante no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. Ser

professor na educação básica, no contexto atual, implica fazer reflexões e indagar-se com relação à formação.

Os resultados presentes no tópico 2, “Letramentos acadêmicos: possíveis contribuições no agir docente como aluno-professor” demonstram que os sujeitos começam a relacionar os conhecimentos que os diferentes tipos de textos oferecidos no espaço acadêmico trazem à sua atuação profissional. A partir das vozes dos sujeitos, são revelados que não somente os tipos de textos que são lidos durante o curso em questão contribuem para o agir docente como aluno-professor, mas que eles sinalizam as expectativas do que as leituras desses tipos de textos podem contribuir para a atuação como aluno-professor.

Os dados mostram que alguns sujeitos revelaram que têm dificuldades em realizar práticas leitoras recorrentes no espaço acadêmico. Constata-se, por parte desses sujeitos, a não apropriação de práticas de letramento acadêmico, tendo em vista serem práticas até então desconhecidas pelos sujeitos. Dos dados, infere-se que não basta compreender os letramentos acadêmicos como habilidade individual e cognitiva, nem tampouco reproduzir o que aprendeu e compreendeu sobre um discurso acadêmico. No entanto, outras vozes, apresentam o modelo dos letramentos acadêmicos uma vez que há uma compreensão de que as disciplinas que apresentam fundamentos teórico-metodológicos apresentam-se como possibilidades de mudanças, transformações, processos de significação.

Busca-se, sob este viés, que o universitário ancore-se nos letramentos acadêmicos e possa mobilizar estratégias para compreender, usar as diferentes linguagens. Há, portanto, necessidade de que a universidade favoreça espaços para que os alunos se assumam como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, mobilizem estratégias no sentido de usar o que é específico do domínio acadêmico e, ainda, consigam relacionar esses conhecimentos com a atuação docente.

Ao verificar-se o que das práticas leitoras efetivamente dá suporte à atuação docente como aluno-professor, no tópico “Manifestações do agir

docente”, constata-se a grande preferência pelos debates promovidos a partir de leituras de textos acadêmicos, nas situações concretas em que os sujeitos dão significados ao que os letramentos acadêmicos lhes oferecem efetivamente para o agir docente. A análise das falas dos alunos-professores permitiu uma melhor compreensão da relevância que as práticas de leitura podem adquirir no entendimento da formação do profissional docente, no caso, envolvendo reflexões sobre as práticas pedagógicas. Os dados confirmam que no espaço acadêmico é comum a leitura baseada em textos fragmentados. As justificativas versaram sobre a maneira como a leitura permeou as ações dos sujeitos na escola, quais as representações mais marcantes ligadas à leitura no exercício da docência. Após a rememoração das práticas de leitura no período de formação, fica claro na visão desses sujeitos que as leituras, seguindo o que acontece na educação básica, continuam mecânicas, ou seja, realizadas apenas para verificação de conteúdos em avaliações ou então para cumprir créditos, sem muito sentido para a vida destes futuros profissionais.

Faz-se necessário, portanto, que o professor universitário tenha o reconhecimento do aluno real com o qual ele está lidando, tendo em vista que a negação da voz desse aluno no processo ensino-aprendizagem também pode haver a negação desse aluno com relação ao letramento acadêmico.

Com relação ao agir docente da professora de estágio, destacam-se os adjetivos como marcas linguísticas que confirmam a valoração positiva que esses sujeitos fazem do processo de interação. Os sujeitos revelam que conhecer a prática da professora regente da turma pela qual vai estagiar torna-se fundamental porque têm a oportunidade de inserir-se na realidade de sala de aula e vivenciar intervenções reais da atuação docente. Os dados mostram a importância que os alunos-professores dão à maneira como os professores planejam e encaminham metodologicamente suas propostas. Também se destaca o valor das interações eficazes. Entende-se que o processo de formação não acontece somente no período de estágio supervisionado, e dessa forma, compreende-se esse momento como mais um espaço que contribuiu à constituição profissional do aluno-professor.

Os dados do último tópico, “Perfil profissional a partir da atuação docente como aluno-professor”, reforçam que os conhecimentos vividos no espaço acadêmico precisam estar relacionados com o agir docente do aluno-professor. Há uma visão clara por parte de dois questionados (sujeitos D e E) da importância de relacionar informações oferecidas pela universidade com a prática docente. No entanto, fica evidente por parte desses sujeitos, que se o processo acontecer no momento da prática fica mais fácil aproximar o que a universidade oferece com a prática docente. Uma tarefa extremamente importante dada ao professor formador precisa ser a de buscar pressupostos para que o futuro professor possa efetivamente aproximar letramento acadêmico com a prática docente para que possíveis mudanças aconteçam durante o processo de formação, nas práticas e ações reflexivas do futuro professor.

Reforça-se, ainda, que as práticas de letramento, tanto para o futuro professor como para aquele que já exerce a função de docente, podem se constituir em propostas para instrumentalizar o professor para as funções de docente a serem exercidas, pois elas se organizam num contexto específico de formação e envolve mais do que habilidades meramente técnicas. Envolve relações de poder, autoridade, construção de sentido e identidade, implícitas no uso de práticas de letramento.

A partir do exposto, pode-se dizer que, para que se manifestem os letramentos acadêmicos, os alunos necessariamente precisam desenvolver e mobilizar estratégias diferenciadas que considerem as necessidades do momento, da situação e do que é proposto. Em suma, é necessário que as instituições de ensino básico e superior tentem agir da maneira mais consonante possível com as necessidades dos alunos e dos futuros professores. Isso significa que é necessário que uma e outra compartilhem entre si a ideia de troca. O estágio supervisionado, portanto, pode ser visto como um espaço construído para a interação entre teoria e prática, para a interação entre escola e universidade. Se a escola ignorar a universidade e suas contribuições e esta formar alunos desconsiderando a especificidade da escola, a proposta de um ensino reflexivo e de uma aprendizagem ativa será apenas um conjunto de frases que jamais se constituirá em enunciados.

Destaca-se que apesar de os sujeitos terem claro sobre a importância que os letramentos acadêmicos têm ao agir docente como aluno-professor, apresenta-se um perfil pouco marcado pelos letramentos acadêmicos. Constata-se, assim, um perfil fortemente marcado pela experiência como alunos da educação básica e, ainda, pelas práticas do professor regente da turma de estágio. Assim, diante da experiência docente, pressupõe que o aluno-professor tem consciência das práticas de letramento; no entanto, na atuação como aluno-professor, ainda recorre pouco ao que lhe é ensinado na universidade.

Desse ponto de vista, reafirma-se a pertinência de que, nos percursos de formação docente, prevejam-se momentos em que o futuro professor seja levado a “se ver de fora”, a falar de si, de seu agir, de suas certezas, medos e dilemas, em um confronto consigo mesmo e com outras vozes presentes em sua memória. Por meio dessa estratégia certamente se criam oportunidades para que professores formadores e em formação continuamente se (re) construam, reconhecendo-se como parte de um tecido em que se entrecruzam e se misturam o individual e o social, o circunstancial e o histórico.

Faz-se necessário, então, que os cursos de licenciaturas repensem, fundamentalmente, como articular os saberes teóricos propositivos aos saberes da prática, tendo em vista que é função dos aportes teóricos subsidiar os alunos-professores no sentido de que compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais de si mesmos para que possam neles intervir, transformando-os, se necessário.

Torna-se importante, dessa forma, buscar mecanismos para que os alunos-professores, mesmo àqueles que já atuam como docentes compreendam a importância de que aconteça a interação entre teoria e prática, necessários para a formação do professor, tendo em vista que isso favorecerá uma melhor interpretação das práticas de sala de aula e preparação para o exercício da docência para que essa exigência não seja tomada como mera parte de formação.

Considerados tais aspectos, assume-se, neste trabalho, que um dos maiores desafios postos à formação profissional docente pressupõe trazer como foco de discussão e problematização as propostas pedagógicas dos cursos de formação docente, que se conduzem a partir dos letramentos acadêmicos.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO, I. ; TAVARES, J. **Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem**. 2.ed.. Coimbra: Almedina, 2003.
- ANDRÉ, M. (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 3. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- ANDRADE, L. T. de. **Professores leitores em formação**. Coleção Educação e linguagem. 1ed., Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.
- ARROYO, M. G. **Educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. In: Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.
- ASSMANN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10 ed./ Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.
- BAKHTIN. M. (1973-1977). A interação verbal. In: BAKHTIN. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. (tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira) São Paulo: Hucitec, 1995.
- \_\_\_\_\_.M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 4.ed. Trad. de Maria Ermantina Galvão; rev. de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. (V. N. Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- \_\_\_\_\_.**Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. rev. e amp. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BARROS. G. L. P de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO. C. A; TEZZA. C; CASTRO. G de. (Orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Paraná: UFPR, 1996.
- BARROS, D. L. P. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade**. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.
- BARTON, D. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. London. Blackwell, 1994.
- BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London and New York: Routledge, 1998.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Paractices. In: BARTINS, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. (orgs). **Situated Literalism: reading and writing in context**. New York: Routledge, 2000, p. 7-15.

BELLOCHIO, C. R.; BEINEKE, V. **A Mobilização de Conhecimentos Práticos no Estágio Supervisionado: Um Estudo com Estagiários de Música da UFMS/RS e da UDESC/SC**. MÚSICA HODIE, vol. 7, n. 2, p. 73-88, 2007.

BERTOLUCI, K. N. **Letramento acadêmico: leitura(s) em um curso de pedagogia**. Revista Ao pé da Letra – Volume 11.2 - 2009 | 107.

BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4. ed. Porto: Porto, 1994.

BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BRAIT, B. (org.) **Bakhtin, Dialogismo e Construção de Sentido**. Campinas/ SP. Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. Lei n.º 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, n.º 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental/Língua Portuguesa (PCNLP)**. Brasília, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

CARRETA, A. S. J. Zona de desenvolvimento proximal: espaço de intervenção pedagógica para a formação continuada de professores de matemática. **Dissertação UNIVATES**, 2011.

CARVALHO, A. P. de, GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 1993.

CHARTIER, A.M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: \_\_\_\_\_. **Práticas de leitura e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.185-207.

COMBER, B. Pedagogy as work: educating the next generation of literacy teachers. **Pedagogy**. London, v.1, n.1, p. 59-67, 2006.

CORRÊA, M. L. G.. **As perspectivas etnográfica e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários**. Revista da ABRALIN, v. eletrônico, n. especial, p. 333-356. 2ª parte 2011

CUNHA, M. I. da. **O professor na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editores, 1998.

DEMO, P. **Desafios modernos da educação**. 13ª edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2004.

DIONÍSIO, M. de L. **Educação e os estudos atuais sobre letramento**. Entrevista. *Perspectiva*, v. 25, n.1, jan./jul. 2007. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectivanumerosanteriores200701.php>. Acesso em: 10 out. 2008. Entrevista concedida a Nilcéa Lemos Pelandré e Adriana Fischer.

DUARTE, I. A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente de língua materna. **Revista portuguesa de formação de professores**, v.1, p. 77-83, 2001.

FAZENDA, I. C. A. et al. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991.

FIAD, R. **A escrita na universidade**. Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.

FISCHER, A. A construção de letramentos na esfera acadêmica. 2007. 340f. **Tese** Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. **Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa**. Revista Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá. jul./dez., v. 30, n.2, p. 177-187, 2008.

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Editora Contexto, 2006

FREIRE. P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1991.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 [1996, 1997].

GEE, J. P. **Sociolinguistics and literacies: ideologies in discourse**. 2nd ed. London: Falmer Press, 1999 [1996].

\_\_\_\_\_. **Reading as situated language: a sociocognitive perspective**. Journal of adolescent & adult literacy, v.8, n. 44, 2001, p. 714-725.

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUEDES-PINTO, A. L. **Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 417-437, set./dez. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORRÊA, M. L. G.; BOCH, Françoise (orgs.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 75-91.

\_\_\_\_\_. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, 2007. V.32, n. 53, p. 1-25.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LEA, M.R.; STREET, B.V. **Student writing in higher education: academic literacies approach**. Studies in Higher Education. London. June, v. 23, n. 2, p. 157-16, 1998.

\_\_\_\_\_. The academic literacies model: theory and applications. **Theory into Paractice**. V.4, n.45, p.368-377, 2006.

LILLIS, T. Student writing as 'academic literacies': drawing on Bakhtin to move from critique to design. **Language and Education**, 17 (3), 192-207, 2003.

LUCARELLI, E. Propuesta Curricular de la Maestría y Especialización en Docência Universitaria. **Corrientes**. UNNE, 1999.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MASETTO, M. T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MEC. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: INEP/MEC, 2008.

MEIRIEU, P.. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELO, L. C. de. Escrita acadêmica na profissionalização do professor de língua estrangeira. In: SILVA, W. R. (org.) **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012.

MENDES, B.M.M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio curricular supervisionado de ensino. In: MENDES, Sobrinho, J.A.C.; CARVALHO, M. A. (Orgs.). **Formação de Professores e Práticas Docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.193-206.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. S. Carlos: Ed. UFSCar, 2002.

MONTE MÓR, V. Investigating Critical Literacy at the University in Brazil. In: SOUZA, L.; ANDREOTTI, V. (Eds). **Critical Literacy: Theories and Practices**, 2007, p. 41-45. Disponível em [www.criticalliteracy.org.uk](http://www.criticalliteracy.org.uk). Acesso em 25 de junho 2012.

MORAES, M. C.; PACHECO, J. A.; EVANGELISTA M. O. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Porto: Porto Editora, 2003.

MORTATTI, M.R. L. **Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?** In: SCHOLZE, Lia; RÖSING, Tânia M. K. (Orgs.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: INEP/UPF, 2007.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_.(org.). **Os professores e sua formação**. Portugal, Dom Quixote:1995.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez:1999.

\_\_\_\_\_; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. (org.). **Didática e formação de professores**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_; GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

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

SILVA, W. R. Estudos de letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, W. R. (org.) **Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura**. Campinas: Pontes, 2012.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2010

SOBRAL, A. **O Ato “Responsível”, ou Ato Ético, em Bakhtin, e a Centralidade do Agente**. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, 175p.

SOUZA, J. C. A.; BONELA, L. A. **A Importância do Estágio Supervisionado na Formação do Profissional de Educação Física: Uma Visão Docente e Discente**. MOVIMENTUM - Revista Digital de Educação Física, v.2, n.2, p. 1-16, ago/dez, 2007.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London. Cambridge University Press, 1984.

\_\_\_\_\_. **Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. London: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. (orgs.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam. John Benjamins, 1999. p. 127-140.

\_\_\_\_\_. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. Filologia linguística do português, n.8, p. 465-488, 2006. Tradução de Marcos Bagno.

\_\_\_\_\_. **Dimensões “Escondidas” na Escrita de Artigos Acadêmicos**. Tradução de Armando Silveiro e Adriana Fischer. Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação - UFSC, Florianópolis, v. 8 n.2, jul./dez. 2010.

TÁPIAS-OLIVEIRA, E.M. “A construção da identidade profissional do professor e sua produção diarista”. In: KLEIMAN, A.; MATENCIO, M.deL.M. (Orgs.). **Letramento e Formação do Professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de análises de dados a partir da proposta dos movimentos de construção identitária de Holland et al.: análise linguístico-discursivo-enunciativa de diários. In: CORRÉA, M. L. G. (Org.). **Práticas escritas na escola: letramento e representação II**. São Paulo: convenio CAPES/COFECUB n, 510/05, 2007.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

VEIGA, I. P. **A Prática pedagógica do professor de didática**. São Paulo: Papyrus, 1989.

VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. **Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

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

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o paractium: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.

**ANEXOS**

## **ANEXO A- Termo de consentimento livre e esclarecido**

### COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/UCPEL

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você foi selecionado e está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: **RELAÇÕES ENTRE LETRAMENTO ACADÊMICO E PRÁTICAS DE AÇÃO DOCENTE NA VOZ DO ALUNO/PROFESSOR** que tem como objetivo: Analisar relações existentes entre as concepções teórico-metodológicas construídas durante disciplinas do 5º semestre do curso de Pedagogia da URCAMP- Campus Bagé, com as representações do agir docente na voz do aluno/professor durante e no final do estágio supervisionado II, realizado no 6º semestre Este é um estudo baseado em uma abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa de campo do tipo etnográfica a serem realizadas sob a forma de questionário escrito aos alunos, bem como debates, diário reflexivo e duas gravações em áudio. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os seus dados.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de questionário (s). Em um segundo momento, será proposta a realização de um diário reflexivo e um roteiro relacionado à prática do estágio, para oportunizar momentos de debates. Os textos serão guardados por cinco (05) anos e incinerados após esse período.

Você não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O

benefício relacionado a sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Linguística Aplicada. Desde já agradecemos.

---

Veronice Camargo da Silva  
Pesquisadora/ Doutoranda/UCPEL  
Celular: (53) 99655594  
e-mail: [veronicecamargo@ig.com.br](mailto:veronicecamargo@ig.com.br)

Comitê de Ética em Pesquisa/UCPEL: Rua Félix da Cunha, 412. Fone: (53)21288220.

Pelotas, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele posso desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

---

Sujeito da Pesquisa

**ANEXO B- Instrumento 1**

- 1) Você já tem experiência na docência? Sim ou não? Qual foi ou quais foram?
- 2) O professor que marcou positivamente na educação básica. Série? Por quê?
- 3) O professor que marcou negativamente. Série? Por quê?
- 4) Atividades (de oralidade, de leitura, de escrita e/ou outras) que você mais gostava de realizar. Por quê?
- 5) Atividades que menos gostava de realizar. Por quê?
- 6) Quais foram os motivos que levaram você a cursar pedagogia? Explique.
- 7) O que significa para você ser professor da Educação Básica?

**ANEXO C- Instrumento 2**

Dados pessoais

a-Idade:\_\_\_\_\_

b-Qual é ou quais são a(s) sua(s) ocupação(ões):

( )estudante universitário

( )estudante-trabalhador (qual,onde,carga-horária semanal, tempo)

---



---

( )estudante-professor (série, onde, tempo, carga-horária semanal, tipo de vínculo)

---

Trajetórias de leitura

1-Que material costuma ler (impresso ou on-line)?

( )jornal ( )revistas nacionais ( )revistas sobre educação

( )livros de poesia, romance, crônica ou conto ( )livro espírita

( )bíblia ( )livros/artigos sobre a sua área

( )outros: \_\_\_\_\_

3-Que textos (em suporte digital ou em papel) já leu durante o tempo em que está cursando Pedagogia?

( )livros (ou capítulos de livros) ( ) artigos científicos

( )artigos de revistas profissionais (Ex.: Nova Escola) ( ) reportagens

( )manuais de sugestões de atividades ( ) manuais de sugestões de jogos

( )resumos ( )resenhas ( )crônicas

( ) propagandas

( )outros:\_\_\_\_\_

4-Quais textos, dentre os indicados por você na questão 3, acredita que podem contribuir com a sua atuação como professor(a) no período de estágio? Justifique.

8) No 5º semestre, as disciplinas oferecidas priorizam na sua ementa questões teórico-metodológicas. Quais disciplinas você está cursando? Você acredita que as abordagens dessas disciplinas poderão dar suporte ao seu agir docente durante o estágio? Por quê? Como?

5- As formas como as leituras são encaminhadas no 5º semestre estão efetivamente dando suporte, na sua visão, à atuação docente no período de estágio?

sim     parcialmente     não

5.1-Se a resposta for sim, quais são essas formas e por que você acredita que podem dar suporte a sua prática durante o estágio?

5.2-Se a resposta for parcialmente ou não, como poderiam ser encaminhadas as leituras e por que você acredita que podem dar suporte a sua prática durante o estágio?

6- Em algum momento deste 5º semestre sentiu dificuldades em realizar as práticas leitoras?

sim     parcialmente     não

6.1 Se a resposta for sim ou parcialmente, qual ou quais são as causas, em sua opinião, dessas dificuldades?

6.2 Se você não tem dificuldades, a que você atribui?

7-Diante das práticas leitoras, o que tem sido mais recorrente no curso?

- ler individualmente na aula para relatar oralmente o que leu
- ler individualmente em casa para relatar oralmente o que leu
- ler e esquematizar o texto
- ler e produzir uma resenha sobre a leitura
- ler para realizar debates em sala
- ler para responder a um exercício/uma proposta escrita em sala
- ler juntamente com colegas e professor(a) – leitura em voz alta – para posterior explanação do(a) professor(a) e diálogos em sala
  
- Outros: \_\_\_\_\_

7.1 Justifique sua resposta:

**ANEXO D- Instrumento 3**

1. Período de observação que antecede a prática docente como estagiária (nº de alunos, escola, prática da professora, intervenções da professora).
2. Prática docente como aluno-professor durante o estágio.
3. Relação do espaço acadêmico com a prática docente vivida como estagiária.

## ANEXO E- Estrutura Curricular

### 7.1 Estrutura Curricular

**Curriculo (48NBA) do curso de PEDAGOGIA (BAGE) Em vigor a partir de (1/07)**

<b>Código</b>	<b>Nome Disciplina</b>	<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Tipo</b>	<b>Classificação</b>	<b>Pré-Requisito</b>	<b>Co-Requisito</b>
<b>1 SEMESTRE</b>						
LETA1	LINGUA PORTUGUESA I	80	B	Aula		
CSOZ1	METODOLOGIA DA PESQUISA I	80	B	Aula		
FIRF1	FILOSOFIA DA EDUCACAO I	80	B	Aula		
CSOF0	SOCIOLOGIA	80	B	Aula		
EDUK5	POLITICAS EDUCACIONAIS	80	B	Aula		
<b>Total do Semestre</b>		<b>400</b>				
<b>2 SEMESTRE</b>						
HEGK1	HISTORIA DA EDUCACAO	80	B	Aula		
LETA2	LINGUA PORTUGUESA II	80	B	Aula		
PSIP1	PSICOLOGIA DA EDUCACAO I	80	B	Aula		
FIRF2	FILOSOFIA DA EDUCACAO II	80	B	Aula		
EDUR0	EPISTEMOLOGIA	80	B	Aula		
<b>Total do Semestre</b>		<b>400</b>				
<b>3 SEMESTRE</b>						
CSOV0	ANTROPOLOGIA	80	B	Aula		
LETP0	LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS	40	B	Aula		

Código	Nome Disciplina	Carga Horária Semestral	Tipo	Classificação	Pré-Requisito	Co-Requisito
EDUO4	NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	80	B	Aula		
CSOF4	SOCIOLOGIA DA EDUCACAO	80	B	Aula		
EDUT2	TEORIAS DO CURRICULO	80	B	Aula		
<b>Total do Semestre</b>		<b>360</b>				
<b>4 SEMESTRE</b>						
EDUB7	EDUCACAO E SAUDE	80	B	Aula		
EDUB5	EDUCACAO INFANTIL: TEORIA E PARATICA	80	B	Aula		
EDUT4	EDUCACAO PSICOMOTORA	80	B	Aula		
EDUA1	DIDATICA I	80	B	Aula		
EDUW0	TEORIAS PEDAGOGICAS	80	B	Aula		
<b>Total do Semestre</b>		<b>400</b>				
<b>5 SEMESTRE</b>						
FIRP1	FUND. TEO-MET DA ED. FISICA E RECREACAO	80	B	Aula		
FIRP2	FUND. TEO-MET DA MATEMATICA	80	B	Aula		
FIRP3	FUND. TEO-MET DE CIENCIAS	80	B	Aula		
FIRP4	FUND. TEO-MET DA ALFABETIZACAO	80	B	Aula		
FIRP5	FUND. TEO-MET DA LINGUA PORTUGUESA	80	B	Aula		
<b>Total do Semestre</b>		<b>400</b>				
<b>6 SEMESTRE</b>						
LETC4	LITERATURA INFANTIL	80	B	Aula		

<b>Código</b>	<b>Nome Disciplina</b>	<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Tipo</b>	<b>Classificação</b>	<b>Pré-Requisito</b>	<b>Co-Requisito</b>
FIRT1	FUND. TEO-MET DA GEOGRAFIA E DA HISTORIA	80	B	Aula		
FIRT2	FUND. TEO-MET DAS ARTES	80	B	Aula		
PAAK1	ESTAGIO SUPERVISIONADO (ED INFANTIL)	120	A	Estágio		
PAAK3	ESTAGIO SUP (ANOS INICIAIS DO EN. FUND)	120	A	Estágio		
<b>Total do Semestre</b>		<b>480</b>				
<b>7 SEMESTRE</b>						
EDUZ8	ED DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO E PARAT.	80	B	Aula		
EDUB8	EDUCACAO E CURRICULO INTERTRANSCULTURAL	40	B	Aula		
EDUA2	DIDATICA II	80	B	Aula		
PSIP2	PSICOLOGIA DA EDUCACAO II	80	B	Aula		
CSOZ2	METODOLOGIA DA PESQUISA II	40	B	Aula		
EEM01	ESTAGIO SUP (ENS MEDIO NA MODAL NORMAL)	80	A	Estágio		
<b>Total do Semestre</b>		<b>400</b>				
<b>8 SEMESTRE</b>						
EDUF6	POLITICAS E PROCESSOS DE GESTAO	120	B	Aula		
EDUI5	EDUCACAO E TECNOLOGIA	80	B	Aula		
ESG01	ESTAGIO SUPERVISIONADO (GESTAO)	80	A	Estágio		

<b>Código</b>	<b>Nome Disciplina</b>	<b>Carga Horária Semestral</b>	<b>Tipo</b>	<b>Classificação</b>	<b>Pré-Requisito</b>	<b>Co-Requisito</b>
EDUR9	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO	40	A	T.C.C.		
ELET1	DISCIPLINA ELETIVA - MARQUE NO FINAL	80	B	Aula		
<b>Total do Semestre</b>		<b>400</b>				
<b>DISCIPLINAS ELETIVAS</b>						
PSIZ5	PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	80	B	Aula		
EDUU1	AVALIAÇÃO EDUCACIONAL	80	B	Aula		
EDUX4	LUDICIDADE (ELETIVA)	80	B	Aula		
EDUB9	IDENTIDADE DOCENTE	80	B	Aula		
<b>Duração do Curso</b>						
	<b>Conteúdos Acadêmico Científico-Culturais</b>	<b>2800</b>				
	<b>Estágios Curriculares</b>	<b>400</b>				
	<b>Trabalhos de Conclusão de Curso</b>	<b>40</b>				
	<b>Carga Horária Total</b>	<b>3240</b>				
	<b>Tempo Mínimo para Integralização do Curso</b>	<b>8 semestres</b>				
	<b>Tempo Máximo para Integralização do Curso</b>	<b>16 semestres</b>				

## **ANEXO F- Ementas das disciplinas do semestre que antecede o estágio supervisionado**

**5º SEMESTRE: FAZER PEDAGÓGICO:** Este eixo pretende subsidiar metodologicamente as ações docentes para a educação infantil e anos iniciais em todas as áreas.

**- FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E RECREAÇÃO:** Relação da psicomotricidade com a dimensão lúdica nos processos de aprendizagem, compreendendo o movimento como parte do desenvolvimento físico, cognitivo e social do sujeito.

### **Conteúdos:**

- A Educação Física de acordo com a LDB;
- Conceitos básicos utilizados na Educação Física;
- Educação Física Escolar e os aspectos motores;
- Fundamentos básicos na Educação Física;
- Adequação de atividades de acordo com a faixa etária;
- Incidências da psicomotricidade sobre a escolaridade ou problemas na alfabetização ocasionados pela falta de treinamento psicomotor;
- Elementos básicos da psicomotricidade;
- Habilidades psicomotoras e o processo de alfabetização;
- Habilidades e competências da Educação Física na Educação Infantil;
- Habilidades e competências da Educação Física no Ensino Fundamental;
- Planejamento anual;
- Planos de aula;
- Planejamento anual de atividades festivas ou datas comemorativas;
- Atividades que auxiliam na interdisciplinaridade;
- Tipos de recreação utilizada na Escola;
- Classificação das atividades de Educação Física quanto ao local, quanto à dificuldade de execução e quanto à participação nas atividades físicas;

- Atividades práticas e teóricas como: jogos recreativos, jogos para sala de aula, jogos cooperativos, brinquedos cantados, atividades rítmicas, exercícios naturais, ginástica formativa, jogos pré-desportivos, jogos adaptados, sessão historiada, dramatizações, gincanas, festividades na escola.
- Material de Educação Física: material básico e sucata.

### **Bibliografia básica:**

KUNZ, Eleonor. Didática da educação física 1. 4. ed. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, 2006.

SOLER, Reinaldo. Educação Física Escolar. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

TISI, Laura. Educação Física e a alfabetização. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

### **Complementar:**

FERREIRA, Vanja. Educação física, escolar: desenvolvendo habilidades. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação física, interdisciplinaridade e inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

MACEDO, Lino. Os jogos lúdicos na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAIVA, Ione Maria Ramos de. Cantando e brincando: desenvolvendo a afetividade. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

SCARPATO, Marta. Educação Física – como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007.

### **- FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA MATEMÁTICA:**

Princípios teórico-metodológicos da educação matemática, partindo da construção do conceito de número como elemento central na construção da lógica operatória, vivenciando práticas que favoreçam os processos construtivos.

**Conteúdos:**

A Problemática do ensino da matemática;  
Tendências atuais no ensino da matemática;  
Etnomatemática: conceito;  
Resgate da História da Matemática;  
Conceitos fundamentais na construção de conhecimentos segundo Piaget;  
Operação aditiva: conceito, o desenvolvimento da lógica infantil;  
Práticas pedagógicas para a construção dos conceitos de adição e subtração;  
Operação multiplicativa;  
Práticas pedagógicas para a construção dos conceitos de multiplicação e divisão;  
Um novo jeito de ensinar matemática, começando pela divisão;  
Sistema de números: decimal, conceitos e práticas pedagógicas;  
Repartindo o inteiro: a construção do conceito de Fração;  
Práticas pedagógicas para frações de quantidades contínuas e descontínuas;  
Fração decimal e Número decimal;  
Práticas pedagógicas para os números decimais;  
Psicogênese das noções espaciais e o ensino da geometria;  
Outros temas importantes: proporcionalidade, estatística;  
Resolução de problemas;  
Cálculo mental;  
Sistema de medidas: comprimento, superfície, volume, tempo;  
Práticas pedagógicas para a construção dos conceitos de medidas.

**Bibliografia básica:**

KAMII, Constance. A criança e o número. Campinas: Papyrus.

\_\_\_\_\_, Constance e DECLARK, Geórgia. Reinventando a Aritmética: Implicações da Teoria de Piaget.

BANATOJO, José e DALQUIM, Lea. Matemática das Séries Iniciais. Sagra Luzzatto.

SMOLE, Kátia. A Matemática na Educação Infantil. Artes Médicas.

**Complementar:**

RANGEL, Ana Cristina Souza. Educação matemática e a construção do número pela criança. Uma experiência em diferentes contextos sócio-econômicos. Porto Alegre: Artes Médicas.

NEHRING, Cátia M. A multiplicação e seus registros de representação nas séries iniciais. Editora UNIJUÍ.

PEREIRA, Tânia Michel (org.) Matemática nas séries iniciais. Livraria UNIJUÍ.

GROSSI, Esther Pillar. Um novo jeito de ensinar matemática começando pela divisão. Revista Nova Escola.

**FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DE CIÊNCIAS:** Ciência com enfoque sistêmico e ecológico como suporte para a análise e definição de campos conceituais e práticas para o ensino de ciências.

**Conteúdos**

UNIDADE 1: Ensino de Ciências

- 1.1 Concepções atuais sobre o Ensino de Ciências
- 1.2 Construção de um novo paradigma de Ciências
- 1.3 Critérios estruturantes para o Ensino de Ciências

UNIDADE 2: Práticas pedagógicas

- 2.1 Análise de práticas pedagógicas
- 2.2 Currículos escolares
- 2.3 Construção de propostas pedagógicas alternativas

UNIDADE 3: O ensino através de projetos

- 3.1 Os Projetos de Ensino: uma forma de organizar os conceitos escolares
- 3.2 Função do Projeto Educativo
- 3.3 Projeto Educativo e desenvolvimento do currículo
- 3.4 Práticas Metodológicas e materiais Curriculares

UNIDADE 4: A Educação Ambiental I

- 4.1 Interdisciplinaridade e Educação Ambiental
- 4.2 Educação Ambiental formal e informal
- 4.3 Metodologias de Ensino, recursos didáticos e avaliação em Educação Ambiental

**Bibliografia Básica:**

ALVAREZ, Manuel et al. O Projeto Educativo da Escola. Porto Alegre: Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. Avaliar para conhecer: examinar para excluir. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CANDAU, Vera Maria (Org). A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**Complementar:**

CARVALHO, Ana Maria Pessoa de (Org). Ensino de Ciências: unindo a pesquisa à prática. São Paulo: Pioneira Thompsom, 2004.

COLL, CÉSAR et al. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem escolar e construção de conhecimentos. Porto Alegre: artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

MORAES, Roque; LIMA, Valdevez Marina (Orgs). Pesquisa em sala de aula. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque (Org.). Construtivismo e Ensino de Ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PENTADO, Heloisa Dupas. Meio ambiente e formação de professores. São Paulo: Cortez, 2000.

PORIÁN, Rafael; RIVERO, Ana. El conocimiento de los profesores – una propuesta formativa en la area de ciencias. Sevilla: Diática, 1998.

SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências. Porto, Portugal: Afrontamento, 1999.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA Enrique Caturla. A motivação em sala de aula: o que é, como se faz. SãoPaulo: Loyola, 2005.

XAVIER, Maria Luisa M; ZEN, Dalla H. Maria Isabel. O Ensino ns Séries Iniciais: das concepções Teóricas às Metodologias. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

**- FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA LÍNGUA PORTUGUESA:** Compreensão do processo de aquisição da ortografia e da gramática numa perspectiva contextualizada, respeitando e incentivando as produções autônomas dos alunos.

**Conteúdos:**

1 Fala e escrita

1.1 A fala

- A realidade linguística da criança
- A escola e a variação linguística
- Leitura – multiplicidade de textos, estratégias e enfoques de compreensão.

1.2 A escrita

- Ortografia
- Estrutura do sistema gráfico da língua portuguesa
- Domínio progressivo da ortografia
- Erro ortográfico, com propostas metodológicas
- Gramática aplicada

2 Produção textual

- O ensino do português na escola atual
- A norma ortográfica do português
- Propostas teórico-metodológicas para o ensino da língua portuguesa
- Fala x escrita.

**Bibliografia básica:**

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

MORAIS. Artur Gomes. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2003

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret e MENDONÇA, Eliana Amarante de (orgs.). Reflexões sobre a Língua Portuguesa: ensino e pesquisa. São Paulo: Pontes, 1997.

JOLIBERT, Josette e colaboradores. Formando crianças produtoras de textos. POA: ARTMED, 1994.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana (org.). Além da Alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996.

TRAVAGLLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**Complementar:**

MAROTE, João T. D'olim; FERRO, Gláucia D'olim M. Didática da língua portuguesa. São Paulo: Ática, 1998.

MONTEIRO, Conceição P. Didática da linguagem. Leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994.

**- FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ALFABETIZAÇÃO:**

compreender a alfabetização em seu processo histórico, destacando as estruturas mentais envolvidas na aprendizagem da leitura, da escrita e nas demais áreas de conhecimento.

**Conteúdos:**

- História do alfabeto. Métodos e propostas de alfabetização.
- Estudos atuais sobre alfabetização: Alfabetização e Letramento
- Linguagem oral e linguagem escrita;
- Pensamento e linguagem: Vigotski e Piaget
- Níveis de aquisição da leitura e escrita.: As contribuições de Emília Ferreiro
- Propostas didáticas para cada nível.
- Alfabetização e estudos pós-críticos.

**Bibliografia básica:**

BARROS, Célia Silvia G. Psicologia e Construtivismo. São Paulo: Ática, 2002.

CARVALHO, Marlene. Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

MATUI, Jiron. Construtivismo: teoria construtiva sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1995.

**Complementar:**

FERREIRO, Emília. Psicogênese da Língua Escrita. São Paulo: Cortez, 1990.

SOARES, Magda. Letramento em três gêneros. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 1998

FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na Sociedade e na História. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

TEBEROSKY, Ana & TOLCHINSKY, Liliana (org.). Além da alfabetização: A aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1996.

