



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

ESTUDO SOBRE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS
DE LICENCIATURA EM LETRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO
INICIAL DO PROFESSOR DE ESPANHOL

SÃO CARLOS
2015



Universidade Federal de São Carlos

NATÁLIA CURTI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ESTUDO SOBRE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CURSOS DE
LICENCIATURA EM LETRAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DO
PROFESSOR DE ESPANHOL

NATÁLIA CURTI

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof(a). Dr(a). Rosa Yokota

São Carlos - São Paulo - Brasil
2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

C978es Curti, Natália.
Estudo sobre relatórios de estágio supervisionados em cursos de licenciatura em letras: uma reflexão sobre a formação inicial do professor de espanhol / Natália Curti. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
155 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Professores - formação inicial. 2. Estágio supervisionado. 3. Língua espanhola - ensino. I. Título.

CDD: 370.71 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Natália Curti, realizada em 10/02/2015:

Profa. Dra. Rosa Yokota
UFSCar

Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfourí Kanéoya
UNESP

Prof. Dr. Vera Lucia Teixeira da Silva
UERJ

Dedico este trabalho
aos meus pais, Luis e Ideli, pelo amor,
pelos valores que levarei sempre comigo
e pelo estímulo constante aos meus estudos.
Amo muito vocês.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida, pela força, e por me presentear com pessoas tão maravilhosas e ótimas oportunidades para minha vida acadêmica e profissional, só tenho a agradecer.

Aos meus pais, Luis Curti e Ideli Ferreira Fukusima Curti, pela educação, amor, esforço e dedicação para minha criação e apoio aos meus estudos.

À minha orientadora Profa. Dra. Rosa Yokota, por ter me aceito como orientanda, pela dedicação, carinho, incentivo, paciência e amizade. Tenho orgulho de ser sua orientanda, muito obrigada.

Ao Du, pelo companheirismo; compreensão em todos os momentos difíceis; por ouvir meus desabafos; ajudar-me com os quadros, organogramas e formatação deste trabalho e por me fazer tão feliz.

À Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya, por permitir meu primeiro contato com a Linguística Aplicada na graduação. Por me encaminhar nos primeiros trabalhos acadêmicos, como na Iniciação Científica. Por me ceder livros, artigos e outros materiais que contribuíram no desenvolvimento desta dissertação. Por participar e contribuir no exame de qualificação e por aceitar está presente na banca de defesa desta pesquisa de mestrado.

À Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva, por aceitar o convite de participar da banca de defesa desta dissertação e por contribuir com a fundamentação teórica por meio de sua disciplina “A construção das competências do professor de línguas”.

À Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, por participar e contribuir no exame de qualificação.

Aos professores responsáveis pelas disciplinas relacionadas a Prática de Ensino das duas instituições participantes desta pesquisa, por terem disponibilizado os relatórios de Estágio Supervisionado que formam nosso *corpus* de pesquisa.

Ao meu tio e revisor Prof. Dr. Carlos Curti, por contribuir ao ler e revisar meu texto, observando detalhes e desvios, que o cansaço não me possibilitava mais enxergar. Obrigada pela leitura e críticas construtivas!

A todo corpo docente do PPGL que contribuiu no desenvolvimento da dissertação com as disciplinas oferecidas.

*En cuestiones de cultura y de saber,
solo se pierde lo que se guarda;
solo se gana lo que se da.*

(Antonio Machado)

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado, cuja natureza é interpretativista e documental, pretende analisar relatórios que são produzidos por licenciandos em Letras com habilitação em Espanhol na disciplina obrigatória de Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (LE) (modalidades: observação e regência). O *corpus* desta pesquisa é formado por relatórios de estágio supervisionado obrigatório de duas instituições de ensino superior do interior paulista, uma pública e uma particular. A organização e análise dos dados foram feitas de acordo com a análise de categorias (BURNS, 1999). Como aporte teórico, nos baseamos em: Almeida Filho (1993; 1999; 2006; 2011); Alvares-Ortís (2006); Vieira-Abrahão (2001; 2002; 2006; 2007); Silva & Margonari (2005); Kfoury-Kaneoya (2003; 2008); Gileno (2013), dentre outros.

Partimos do pressuposto de que os estagiários do curso de Licenciatura em Letras, ao observar aulas de professores regentes de escolas de ensino regular e ao ministrar aulas como estagiários em escolas, refletem sobre alguns aspectos ligados ao processo de ensino/aprendizagem de língua (papel do professor; papel do aluno; habilidades linguísticas; tipos de exercícios; conteúdo das aulas entre outros) e relatam suas reflexões e experiências nos relatórios e diários que produzem no final do Estágio Supervisionado Obrigatório. Desta forma, procuramos, a partir de tais relatos, buscar elementos que possam dar suporte às seguintes perguntas de pesquisa: 1- O que os estagiários revelam nos documentos que produzem durante o Estágio Supervisionado Obrigatório de observação e regência? 2- Os relatórios de Estágio Supervisionado de Regência indicam uma prática coerente com as reflexões feitas nos relatórios de Estágio Supervisionado de Observação? 3- Há nos relatórios momento de reflexão teórico-metodológica sobre a observação e a regência que se articulam com os estudos da Linguística Aplicada?

Ao responder as perguntas de pesquisa, apesar da consulta a vários textos teóricos, na leitura dos relatórios, notamos que há vários problemas nos estágios supervisionados que não são abordados nas publicações consultadas, como, por exemplo, o descuido de algumas instituições de ensino superior com a formação inicial de professores e a dificuldade de encontrar escolas para realizar o estágio de algumas línguas estrangeiras, inclusive o espanhol, fato que detectamos nesta pesquisa. Notou-se que de acordo com a instituição, há diferenças notáveis quanto à forma de realizar e de registrar o estágio, sendo que a reflexão esperada quanto aos aspectos teóricos-metodológicos, apesar de não estar totalmente desenvolvida em todos os relatórios, pode ser percebida em parte deles. Por isso, procuramos

apontar e justificar as falhas dos estágios que encontramos em nosso *corpus* de pesquisa para contribuir para uma melhora nos estágios e conseqüentemente para a formação de professores.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Ensino/Aprendizagem de Língua Espanhola; Formação Inicial de Professores de Espanhol.

ABSTRACT

This research, of an interpretive and documentary nature, aims to analyze the reports that are produced by undergraduates of a Portuguese-Spanish Language Teaching Course, as a requirement for the subject Supervised *Practicum* in Foreign Language (observation and practice stages). The corpus of this study consists of reports written by undergraduates as part of the subject Supervised *Practicum* in Foreign Language of Portuguese-Spanish Language Teaching Courses in two universities in São Paulo State, a public one and a private one. The organization and analyses of data were done according to the analyses of categories (BURNS, 1999). As a theoretical background, we considered authors such as: Almeida Filho (1993; 1999; 2006; 2011); Alvares-Ortís (2006); Vieira-Abrahão (2001; 2002; 2006; 2007); Silva & Margonari (2005); Kfoury-Kaneoya (2003, 2008); Gileno (2013), among others.

We assumed that the undergraduates of the Portuguese-Spanish Language Teaching Courses, when observing and teaching classes in regular schools, reflect on some aspects related to the language teaching/learning process (teacher, student, language skills, types of exercises, the content of classes, etc.) and describe their reflections and experiences in the reports they write by the end of the subject Supervised *Practicum*. Thus, by means of the reports written by the undergraduates, we sought the aspects that could support the following research questions: 1- What do undergraduates reveal in the reports they produce during the Supervised *Practicum* (observation and practice stages)? 2- Do the reports on the practice stage of Supervised *Practicum* indicate a consistent practice with the reflections made in the reports on the observation stage of Supervised *Practicum*? 3- Are there moments of theoretical and methodological reflection on the observation and the practice in the reports that relate to the studies of Applied Linguistics?

When answering the research questions, despite consulting several theoretical texts, we noted in the reports that there are several problems in the stages of the Supervised *Practicum* that are not addressed in the publications consulted, such as the carelessness of some higher education institutions concerning the initial education of teachers and the difficulty of finding schools where the undergraduates are able to carry out the Supervised *Practicum* of some foreign languages, including Spanish. We also noticed that, depending on the institution, there are notable differences on how to conduct and record the Supervised *Practicum* stages, and that the expected reflection about the theoretical and methodological aspects, although not fully developed in all reports, can be perceived in some of them. Therefore, we tried to point out and justify the failures of the Supervised *Practicum* stages that we found in our corpus of

research in order to contribute to the improvement in Supervised *Practicum* and hence to teacher education.

Keywords: Supervised *Practicum*; Spanish Language Teaching/Learning; Initial Spanish Teacher Education.

RESUMEN

Esta investigación interpretativista y documental, analiza informes producidos por estudiantes brasileños de la carrera de Profesorado en Español como Lengua Extranjera durante su pasantía obligatoria, en la que realizan actividades de observación y práctica docente (asignatura: “Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira”).

La fundamentación teórica que ha direccionado esta investigación se basa en los estudios de Almeida Filho (1993; 1999; 2006; 2011); Alvares-Ortís (2006); Vieira-Abrahão (2001; 2002; 2006; 2007); Silva & Margonari (2005); Kfoury-Kaneoya (2003; 2008); Gileno (2013), entre otros. El corpus está formado por los informes recogidos en dos instituciones de enseñanza superior, una pública y otra privada, ubicadas en el interior del Estado de São Paulo (Brasil). La organización de los datos se hizo a través del análisis de categorías, basado en Burns (1999). A través de las informaciones obtenidas, se buscó contestar las siguientes preguntas de investigación: 1. ¿Qué revelan los estudiantes en los documentos producidos durante la pasantía obligatoria de observación y práctica docente? 2- ¿Los informes de las prácticas de regencia indican una práctica coherente con las reflexiones formuladas en los informes de pasantía de observación? 3- ¿Hay momentos de reflexión teórica y metodológica sobre la observación y la práctica en los informes que se conecten con los estudios de la Lingüística Aplicada?

Palabras claves: Pasantía; Enseñanza/Aprendizaje de lengua española; Formación inicial de profesores de español.

LISTA DE FIGURA, QUADROS E ORGANOGRAMAS

Figura 1 – Figura representativa das competências num estágio ideal de desenvolvimento	14
Quadro 1 – Relatórios Instituição A	37
Quadro 2 – Relatórios Instituição B	38
Quadro 3 – Total de Relatórios	39
Quadro 4 – Características Instituições A e B	39
Quadro 5 – Características Ex-Estagiários Instituição A	45
Quadro 6 – Características Ex-Estagiários Instituição B	46
QUADROS REFERENTE À A1	
Quadro 7 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A1O	55
Quadro 8 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A1R	58
QUADROS REFERENTE À A2	
Quadro 9 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A2O	64
Quadro 10 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A2R	67
QUADROS REFERENTE À A3	
Quadro 11 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A3O	73
Quadro 12 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A3R	75
QUADROS REFERENTE À A4	
Quadro 13 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A4O	80
Quadro 14 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A4R	83

QUADROS REFERENTE À A5

Quadro 15 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A5O 87

Quadro 16 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A5R 89

QUADROS REFERENTE À A6

Quadro 17 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A6O 93

Quadro 18 – Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A6R 96

QUADROS REFERENTE À B1

Quadro 19 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B1O 103

Quadro 20 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B1R 105

QUADROS REFERENTE À B2

Quadro 21 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B2O 107

Quadro 22 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B2R 108

QUADROS REFERENTE À B3

Quadro 23 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B3O 111

Quadro 24 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B3R 111

QUADROS REFERENTE À B4

Quadro 25 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B4O 113

Quadro 26 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B4R 113

QUADRO REFERENTE À B5

Quadro 27 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B5O 115

Quadro 28 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B5R 117

QUADROS REFERENTE À B6

Quadro 29 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B6O	118
Quadro 30 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B6R	119
QUADROS REFERENTE À B7	
Quadro 31 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B7O	121
Quadro 32 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B7	122
QUADROS REFERENTE À B8	
Quadro 33 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B8O	123
Quadro 34 - Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B8R	124
Organograma 1 – Características Relatórios Instituição A	42
Organograma 2 – Características Relatórios Instituição B	43

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

LA: Linguística Aplicada

CEL: Centro de Estudos de Línguas

SUMÁRIO

Introdução	1
Pressupostos Iniciais	1
Objetivo e perguntas de pesquisa	5
Justificativa	6
Estrutura da Dissertação	7
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	8
1.1. Organização da Fundamentação Teórica	8
1.2. A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008	8
1.3. Formação de Professores: Perspectivas Teóricas	12
1.3.1. Principais Competências Esperadas do Licenciando em Letras	12
1.3.2. Professor Reflexivo	18
1.3.3. Teoria e Prática na Formação de Professores	26
CAPÍTULO II – METODOLOGIA E DESCRIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	32
2.1. Metodologia da Pesquisa	32
2.1.1. Pesquisa qualitativa-interpretativista	32
2.1.2. Pesquisa documental	33
2.2. Coleta e Descrição do <i>Corpus</i>	35
2.3. Perfil dos Estagiários	43
2.4. Contextualização das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino	46
CAPÍTULO III – Análise de Dados	50
3.1. Organização e Categorização dos Dados dos Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação e Regência	50

3.1.1. Instituição A	51
3.1.2. Instituição B	96
3.1.3. Análise Geral dos Relatórios de Estágio Supervisionado	124
CAPÍTULO IV - Conclusões	131
4.1. Retomada das Perguntas de Pesquisa	131
4.2. Considerações Finais	135
Encaminhamentos	135
Referências Bibliográficas.....	140
Apêndice	146
Anexos	147

Introdução

Pressupostos Iniciais

No cenário escolar atual, muitas questões são levantadas em relação à formação dos alunos como sujeitos críticos e agentes de mudança em nossa sociedade. Inúmeros elementos, tais como o papel do aluno e as abordagens de ensino, compõem esse cenário, entretanto, o elemento fundamental é o próprio professor. Se nos inquietamos com as questões relativas à formação dos alunos, é importante que nos preocupemos com a formação inicial dos próprios professores, uma vez que estes vão acompanhar os alunos em toda a sua vivência escolar.

Além da formação inicial de professores ser objeto de investigação de diferentes estudos, ela vem sendo considerada de substancial relevância no âmbito educacional. Nesse sentido, ressalta-se a Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008¹, a qual rege a formação de professores e Estágio Supervisionado para estudantes de diferentes cursos. Piconez (2001 *Apud* Silva & Margonari, 2005) reporta o número crescente de estudos sobre a formação de professores de línguas; este fato evidencia a preocupação de alguns pesquisadores em Educação quanto à preparação de profissionais qualificados na área.

Com relação à formação inicial de professores, estudos tais como os reportados por Silva & Margonari (2005), Alvarez-Ortís (2006) e Vieira-Abrahão (2006, 2007) indicam a falta de congruência entre o discurso acadêmico e a prática. Enquanto, por um lado, propaga-se que os licenciandos devam priorizar a elaboração de projetos, refletir sobre sua prática, promover intercâmbios entre disciplinas, trabalhar colaborativa e cooperativamente, por outro lado, o que se nota no cenário escolar é uma ampla desconexão entre a teoria ensinada na Universidade e a prática em si. São poucos os licenciandos que conseguem associar a teoria à prática; conseqüentemente, a maioria deles passa a exercer a profissão escolhida sem refletir sobre as suas crenças e convicções quanto ao ensino/aprendizagem e relevância da figura do professor.

Propostas curriculares têm valorizado o “diálogo” entre “teoria” e “prática” durante os Estágios Supervisionados; essas propostas, de acordo com Garrido e Carvalho (1999 *Apud* SILVA & MARGONARI, 2005, p. 1-2):

(...) tornam as atividades de estágio criadoras e diversificadas. A partir de eixos temáticos que operacionalizam a interdisciplinaridade, essas atividades fazem parte

¹ A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 será apresentada detalhadamente no capítulo I.

da formação pré-serviço desde o início da graduação, ou seja, não são mais colocadas no final, como aplicação dos conhecimentos teóricos.

Ainda, de acordo com as autoras (p. 2):

(...) na literatura construtivista, a sala de aula dos cursos de formação de professores torna-se o espaço de reflexão que permite aos licenciandos aprofundar sua compreensão sobre o ensino, examinando sistematicamente a ação docente, questionando e relendo os fundamentos teóricos. Aprendem também a considerar a aula como objeto de estudo, problematizando-a e sugerindo propostas para a superação das dificuldades encontradas. Nesse processo re/elaboram continuamente suas representações sobre o que é ser professor.

As autoras citadas acima discutem que a prática propicia aos licenciandos articular as teorias apresentadas pela Universidade com as problematizações da sala de aula. Assim, professores em formação inicial deveriam começar a articular as teorias com as práticas vivenciadas nos Estágios Supervisionados visando, inclusive, a reconstruir ou a construir novas teorias a partir de suas próprias práticas; isto os caracterizaria como professores reflexivos².

O Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura é uma exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) e, de acordo com a Lei de Estágio Supervisionado 11.788, de 25 de setembro de 2008, ele é desenvolvido a partir do início da metade do curso de Licenciatura. O estágio é necessário à formação profissional do licenciado a fim de adaptá-lo às expectativas do mercado de trabalho no qual ele atuará. Assim, o estágio dá oportunidade de unir a teoria, ensinada na universidade, à prática. O Estágio Supervisionado é uma disciplina de abrangência teórica e prática do curso de Licenciatura em Letras, cujo objetivo principal não é apenas inserir os licenciandos em campos de estágio curricular obrigatório, mas também promover a reflexão crítica sobre a prática docente a partir da articulação entre saberes relativos aos domínios de estudos, tais como: estudos da linguagem; linguística; língua estrangeira; literatura; educação; formação de professores; processos de ensino/aprendizagem; métodos e tecnologias de ensino; contexto sócio-histórico e diretrizes políticas do ensino de línguas e literaturas no Brasil.

Vieira-Abrahão (2007, p. 159) reporta as seguintes possibilidades oferecidas aos licenciandos de Letras (línguas estrangeiras) por meio do Estágio Supervisionado:

1- vivenciar o contexto real da escola e da sala de aula;

² Os conceitos e teorias que envolvem o termo “professor reflexivo” serão abordados no capítulo I.

- 2- observar como se dá a construção da prática de sala de aula pelo professor formador, considerando os contextos pragmáticos e mentais (TUDOR, 2001) e com ele aprender;
- 3- colocar em prática as competências (ALMEIDA FILHO, 1993) desenvolvidas na universidade, buscando construir a ponte teoria e prática;
- 4- aprender a refletir de forma sistemática sobre a prática (ZEICHNER e LISTON, 1996; ZEICHNER, 2003) e desenvolver trabalhos de natureza colaborativa (BURNS, 1999).

O Estágio Supervisionado visa a fortalecer a relação entre teoria e prática com base no princípio metodológico de que o desenvolvimento de competências profissionais implica em utilizar conhecimentos adquiridos, seja na vida acadêmica, profissional ou pessoal. Assim, o estágio constitui-se um importante instrumento de conhecimento e da integração do aluno quanto à realidade social, econômica e do trabalho inerente à sua área de atuação profissional.

Os documentos redigidos por licenciandos sobre a experiência obtida durante o estágio, tais como relatórios e diários reflexivos são importantes para a formação inicial do professor, por se tratarem de instrumentos de reflexões sobre a prática. Esses relatórios de estágio correspondem a registros de alunos-professores que se posicionam durante um determinado tempo e dentro do contexto escolar. Os relatos apresentados pelos licenciandos possibilitam a construção de uma imagem do professor, com base no que se viu e no que se realizou ao longo do estágio, além da imagem do professor já internalizada (competência implícita). Nos relatórios pode-se encontrar uma versão da forma como os licenciandos em Letras vislumbram a docência, e paralelamente, um testemunho de parte do seu próprio percurso profissional. O Estágio supervisionado na formação inicial de professores tem sido alvo de estudos os quais revelam tanto as suas dificuldades, quanto o seu potencial de gerar transformações na atividade desses futuros profissionais. O estágio também pode representar uma etapa da formação na qual o licenciando pode vivenciar experiências no sentido de aprofundar o conhecimento na sua futura área de atuação.

Assim, no presente estudo propusemos analisar os relatórios de alunos de Estágio Supervisionado de dois cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol do interior do estado de São Paulo para, com base no discurso do próprio licenciando, identificar marcas que sejam compatíveis com características da formação pré-serviço. Esta formação corresponde a um processo que se inicia em cursos de certificação, tais como as Licenciaturas, ou seja, é o momento em que licenciandos são submetidos a estágios enquanto ainda estão na Universidade (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002).

De acordo com Vieira-Abraão (2007, p. 157), os estágios supervisionados envolvem observação, reflexão e ação direta. A partir da Lei 11.788, de 25 de setembro de

2008, quem estabelece tanto as características do estágio, quanto a distribuição da carga horária a ser cumprida, são as próprias instituições de ensino, como será relatado detalhadamente nas próximas seções.

Com base nos planos de ensino das disciplinas de Estágio Supervisionado das instituições que fazem parte desta pesquisa, notamos que os Estágios são classificados da seguinte forma, nas instituições participantes: (i) estágio de observação escolar, (ii) estágio de regência escolar e (iii) estágio de minicurso (presente somente em uma das instituições participantes, motivo pelo qual ele não será abordado no presente estudo). Conforme já mencionado, quem determina as características dos estágios, bem como a distribuição da carga horária, são as próprias instituições de ensino, visto que a Lei 11.788/2008 não as padroniza. Entretanto, com base nos planos de ensino das instituições participantes do estudo, notamos que, para essas Instituições, o estágio de observação escolar representa uma oportunidade para o estagiário realizar um diagnóstico do local e verificar como ocorre, na prática, a rotina escolar, incluindo-se a dinâmica do processo de ensinar/aprender línguas. Neste processo, o estagiário pode compreender como se constrói um espaço de produção de conhecimento sobre a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da escola, por meio de mecanismos de análise e reflexão. Os estagiários se aproximam da realidade da escola visando a compreender melhor os desafios que poderão enfrentar no momento da prática do estágio, além do próprio trabalho. Já o estágio de regência escolar representa uma oportunidade para o estagiário articular as teorias sobre o ensino e aprendizagem, anteriormente refletidas nas disciplinas pedagógicas, com a sua prática. Tal etapa pressupõe a iniciação profissional como um “saber” orientado por teorias de ensino-aprendizagem, visando a responder às demandas da prática pedagógica.

A oferta da língua espanhola nas escolas regulares do País está em processo de implementação desde que a lei 11.161/2005³ foi criada. Nos currículos plenos do ensino médio é obrigatória a oferta pela escola e facultativa a matrícula do aluno, enquanto que nos currículos plenos do ensino fundamental, de 5º - 9º ano, é facultativa a oferta pela escola. O Artigo 5º da Lei relata que “Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e

³ RODRIGUES, F. S. C.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. (2009), ressaltaram que a disciplina Língua Espanhola está presente em escolas brasileiras há quase um século (em 1942, o espanhol foi incluído, pela primeira vez, na grade curricular obrigatória brasileira por meio da Lei Orgânica do Ensino Secundário nº 4.244/42), entretanto, após reformas curriculares, houve total apagamento do ensino de línguas estrangeiras, a ponto de o inglês ser considerado sinônimo de língua estrangeira. Somente após a lei 11.161 a disciplina língua espanhola foi novamente introduzida no ensino obrigatório para o ensino médio, em 2005.

peculiaridades de cada unidade federada”. O Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo proporcionou às escolas paulistas a possibilidade de implantar a língua espanhola somente quando a escola tenha condições de oferecê-la. A partir da minha experiência como estagiária e como professora de língua espanhola, a implementação da disciplina de espanhol no Estado de São Paulo passou a acontecer de forma lenta, visto que as escolas têm se utilizado dos seguintes argumentos: (i) falta de professores capacitados, (ii) falta de horário disponível, e/ou (iii) falta de interesse dos alunos pela disciplina. Assim, a maioria dos licenciandos que estudam como habilitação o espanhol realizam os seus estágios nos Centros de Estudos de Línguas (CEL)⁴, ou aos sábados na Escola da Família⁵. Somente em algumas cidades os licenciandos conseguem realizar seus estágios em algumas escolas públicas ou particulares, seja do ensino fundamental ou médio, que oferecem a disciplina em suas grades regulares.

Objetivos e Perguntas de Pesquisa

O presente estudo tem por objetivo, a partir da análise dos relatórios de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola - Modalidade Observação: (i) analisar as percepções dos licenciandos quanto às aulas observadas no Estágio Supervisionado de língua estrangeira (LE); (ii) analisar como os estagiários refletem sobre a prática docente assistida; (iii) a partir dos relatórios do Estágio Supervisionado de Língua Espanhola – Modalidade Regência, analisar se os estagiários incorporam em suas práticas as sugestões que propuseram para modificar a prática observada ou se reproduzem o que observaram nas aulas dos professores regentes na modalidade observação; (iv) analisar se os estagiários, durante o Estágio Supervisionado, demonstram refletir sobre aspectos da Linguística Aplicada (LA) estudados durante a graduação e sobre as aulas observadas na prática, ou seja, se de fato a teoria adquirida durante a formação inicial está sendo articulada nas práticas dos estágios supervisionados.

⁴ O decreto 27270, de 10 de agosto de 1987 criou, no âmbito da rede Estadual de Ensino, Centros de Estudos de Línguas (CEL), que é um programa da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo que tem por finalidade proporcionar aos alunos das escolas públicas estaduais uma possibilidade de aprendizagem de várias línguas estrangeiras modernas, principalmente a língua espanhola. As aulas acontecem fora da grade regular da escola, e qualquer aluno que estiver frequentando regularmente o Ensino Fundamental, a partir o 6º ano, ou o Ensino Médio da rede estadual de ensino pode se inscrever.

⁵ O Programa Escola da Família foi criado no dia 23 de agosto de 2003 pela Secretaria de Estado da Educação. É um projeto para melhorar a qualidade de vida da população do Estado de São Paulo através da Cultura, Lazer e Qualificação para o Trabalho. É desenvolvido dentro das unidades escolares da rede estadual de ensino do Estado de São Paulo durante os sábados. O Programa oferece cursos de línguas, atividades culturais, atividades de lazer etc.

Com esses objetivos, propõem-se as seguintes questões de pesquisa:

- 1- O que os estagiários revelam nos documentos que produzem durante o Estágio Supervisionado Obrigatório de observação e regência?
- 2- Os relatórios de Estágio Supervisionado de Regência indicam uma prática coerente com as reflexões feitas nos relatórios de Estágio Supervisionado de Observação?
- 3- Há nos relatórios momentos de reflexão teórico-metodológica sobre a observação e a regência que se articulam com os estudos da LA?

Justificativa

Como principal justificativa, o presente estudo visa a fornecer subsídios para o aprimoramento da formação de professores de língua espanhola, uma vez que nem todas as Instituições de ensino vêm conferindo à questão a relevância que lhe é devida. Isto tem ocorrido inclusive em Instituições do próprio Estado de São Paulo, que é considerado referência na discussão e proposição de soluções no contexto do aprimoramento da formação de professores.

O estudo também justifica-se pelo fato de os relatórios de Estágio Supervisionado constituírem-se documentos que delimitam um posicionamento discursivo e identitário de indivíduos que vivenciam o trabalho docente a partir de uma perspectiva peculiar, ou seja, a de um futuro professor. Ao relatar os fatos ocorridos nos relatórios de estágio, os licenciandos revelam acontecimentos que contribuíram para a sua formação inicial. Assim, as primeiras experiências em sala de aula registradas nos relatórios pelos estagiários são memórias que constituem marcas do percurso de formação inicial do professor.

Sabe-se que as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura estimulam debates e trocas de experiências entre os estudantes, e é justamente quando está cursando as disciplinas referentes às práticas de ensino que o licenciando passa a se conscientizar das responsabilidades de sua futura profissão e das competências que a envolve. Os questionamentos que surgem nas discussões durante as aulas das disciplinas pedagógicas poderiam também ser abordados nos relatórios finais de estágio, de forma que os textos

resultantes dessa atividade poderiam revelar aspectos importantes sobre a formação inicial de professores. Como os relatórios são decorrentes das observações e regências do Estágio Supervisionado eles constituem-se em relevantes documentos de pesquisa.

Estrutura da Dissertação

Dividimos nossa pesquisa em quatro capítulos, além da introdução.

Na **introdução**, apresentamos os pressupostos iniciais, o objetivo e as perguntas de pesquisa, além da justificativa do nosso trabalho.

No **capítulo I**, delineamos a fundamentação teórica que será o suporte para a análise desta pesquisa. Nela, apresentamos excertos relevantes da Lei de Estágio Supervisionado (11.788, de 25 de setembro de 2008); teorias sobre competências de professores de línguas; a visão de alguns autores sobre o que é ser professor reflexivo e o lugar da teoria e da prática no processo de formação de professores.

O **capítulo II** contém a metodologia e a descrição do *corpus* de pesquisa.

No **capítulo III**, apresentamos a organização e a categorização dos dados, além da análise dos relatórios de Estágio Supervisionado de Observação e de Regência.

Por fim, no **capítulo IV**, respondemos as perguntas de pesquisa propostas nos objetivos e apresentamos, de forma geral, nas considerações finais, os resultados encontrados.

Finalizamos a dissertação apresentando alguns **encaminhamentos** para contribuir para uma melhora dos Estágio Supervisionados Obrigatórios nos cursos de Licenciatura em Letras.

Capítulo I - Fundamentação Teórica

1.1. Organização da Fundamentação Teórica

Para o embasamento das discussões e análises descritas nesta pesquisa de mestrado, serão apresentadas partes da Lei de Estágio Supervisionado 11.788, de 25 de setembro de 2008, relevantes para este estudo. Em seguida, com base em Almeida Filho (1993; 1999; 2006; 2011), será apresentado o que se entende por competências de professores de línguas, visando a encontrar embasamento para as principais competências dos licenciandos em Letras. Por fim, apresentaremos a visão de alguns autores, tais como Vieira-Abrahão (2001; 2006; 2007), Kfoury-Kaneoya (2003; 2008), entre outros, sobre o conceito de professor reflexivo, além de alguns apontamentos de Gileno (2013), Gimenez (2005), entre outros autores, sobre o lugar da teoria e da prática na tendência atual para a formação de professores.

1.2. A Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008

A Lei de Estágio Supervisionado para estudantes de diferentes cursos constitui passo importante no aperfeiçoamento do processo formativo do estudante brasileiro. Por isso, descreveremos, abaixo, com base na Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, todas as condições que devem nortear a realização de estágios de estudantes em ambientes de trabalho disponibilizados por instituições públicas e privadas.

A Lei número 11.788, de 25 de setembro de 2008:

dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.

De acordo com o Artigo 1º desta Lei:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Neste estudo, dedicamo-nos somente às questões referentes ao estágio para educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, visto que este estudo engloba a formação inicial de professores em cursos de Licenciatura em Letras.

O Artigo 1º da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008, apresenta o estágio como parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. Esse Artigo também evidencia que o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, tendo por objetivo o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e o trabalho.

O Artigo 2º determina que “o estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso”. Neste trabalho, abordaremos apenas as questões referentes ao estágio obrigatório, visto que as instituições participantes desta pesquisa tratam o estágio, no curso de Licenciatura em Letras, como obrigatório. Essa modalidade é classificada no Artigo 2º: “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma”.

De acordo com a Lei 11.788, cabe às instituições de ensino distribuir a carga horária de 400 horas de estágio que os alunos terão que cumprir para obter o diploma. Nos próximos capítulos comprovaremos o fato de que cada instituição de ensino possui uma carga horária e mostraremos qual é a carga horária de estágio exigida por cada instituição participante. A Lei também estabelece que o estágio poderá durar no máximo 2 anos⁶, exceto no caso de estagiário portador de deficiência.

§ 1º, artigo 3º da Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008, enfatiza que

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final.

Dessa forma, o professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado, conforme previsto no Artigo 3º da Lei 11.788, deveria verificar a matrícula e a frequência

⁶ Os estágios nas instituições participantes desta pesquisa possuem a duração máxima de dois anos.

regular do educando em curso de educação superior⁷; disponibilizar um termo de compromisso⁸ entre o educando, a parte concedente do estágio e a instituição de ensino, além de observar se existe compatibilidade entre as atividades desenvolvidas no estágio e aquelas previstas no termo de compromisso, pois são esses os requisitos que não permitem que o estágio estabeleça vínculo empregatício de qualquer natureza. O § 2º, Artigo 3º da Lei 11.788 estabelece que

o descumprimento de qualquer dos incisos deste artigo ou de qualquer obrigação contida no termo de compromisso caracteriza vínculo de emprego do educando com a parte concedente do estágio para todos os fins da legislação trabalhista e previdenciária.

De acordo com o Artigo 7º da Lei 11.788, de 2008, é obrigação das instituições de ensino em relação aos educandos:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas.

O Artigo 9º da Lei 11.788, de 2008, prevê as seguintes obrigações da parte concedente do estágio:

⁷ Esses requisitos também são impostos para educação profissional, ensino médio, educação especial e nos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos, mas como este estudo é sobre formação de professores somente abordaremos os referidos à educação superior.

⁸ O termo de compromisso é um instrumento jurídico que define e especifica todas as condições que devem presidir a realização de estágio de estudantes em ambientes de trabalho de instituições públicas e privadas, sob a supervisão e orientação pedagógica do respectivo estabelecimento de ensino onde estiver matriculado o estagiário, nos termos que entre eles forem acordados e de acordo com o plano de atividades previamente elaborado. Na celebração deste acordo deverão fazer parte a instituição concedente dotada de ambiente de trabalho, o estudante estagiário e o estabelecimento de ensino a que estiver vinculado e o plano de atividades, que a ele deve ser incorporado, será o principal instrumento de avaliação do processo formativo do estudante.

- I – celebrar termo de compromisso com a instituição de ensino e o educando, zelando por seu cumprimento;
- II – ofertar instalações que tenham condições de proporcionar ao educando atividades de aprendizagem social, profissional e cultural;
- III – indicar funcionário de seu quadro de pessoal, com formação ou experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários simultaneamente;
- IV – contratar em favor do estagiário seguro contra acidentes pessoais, cuja apólice seja compatível com valores de mercado, conforme fique estabelecido no termo de compromisso;
- V – por ocasião do desligamento do estagiário, entregar termo de realização do estágio com indicação resumida das atividades desenvolvidas, dos períodos e da avaliação de desempenho;
- VI – manter à disposição da fiscalização documentos que comprovem a relação de estágio;
- VII – enviar à instituição de ensino, com periodicidade mínima de 6 (seis) meses, relatório de atividades, com vista obrigatória ao estagiário.

Como este estudo investiga a realização do Estágio Supervisionado Obrigatório em cursos de Licenciatura em Letras, é importante considerar que no parágrafo único do Artigo 9, da Lei 11.788, de 2008, está previsto que a contratação de seguro contra acidentes pessoais pode ser assumida pela instituição de ensino quando o estágio for obrigatório⁹. Da mesma forma, o licenciando não recebe qualquer auxílio financeiro da instituição de ensino ou da instituição concedente, por esse motivo, não abordaremos neste trabalho os requisitos que a Lei estabelece para a remuneração.

A partir das informações anteriores, nota-se que cada instituição de ensino superior pode distribuir a carga horária de 400 horas de estágio que seus alunos realizarão. Acreditamos que esse artigo da Lei 11.788, de 2008 seja o mais importante para esta pesquisa de mestrado, visto que essa “liberdade” de distribuição da carga horária caracteriza de maneira diferente os Estágios Supervisionados de cada instituição de ensino superior participantes desta pesquisa, como veremos nos próximos capítulos. Acreditamos que essa “liberdade” de distribuição da carga horária seja importante e necessária para os cursos de Licenciatura em Letras, visto que os estudantes podem fazer a licenciatura com habilitação em diferentes línguas, como, por exemplo, francês, italiano, inglês, espanhol, entre outras. No caso do inglês e espanhol, por exemplo, é possível encontrar escolas que oferecem essa língua na carga horária, e também é possível encontrar várias turmas nos Centros de Línguas (CEL), o que facilita a realização do estágio. Entretanto, existem línguas estrangeiras, tais como francês e italiano, as quais não são oferecidas nas escolas regulares e também não possuem muitas turmas nos centros de línguas. Por esse motivo, a “liberdade” de distribuição da carga

⁹ Nas duas instituições participantes desta pesquisa o estágio é obrigatório e a contratação de seguro contra acidentes pessoais é realizada pelas instituições.

horária do estágio é necessária, visto que estudantes de Licenciatura em Letras Português/Italiano, por exemplo, muitas vezes não têm como realizar a mesma quantidade de horas de estágio em apenas uma instituição ou em uma única modalidade de estágio que os alunos com habilitação em Português/Inglês e Português/Espanhol, devido à baixa taxa de oferecimento dessas línguas nos centros de línguas. Por esse motivo, é interessante que a instituição possa determinar que parte dessa carga horária seja realizada na própria Universidade com oferecimento de minicursos para a comunidade local, por exemplo.

A seguir, começaremos a apontar algumas perspectivas teóricas sobre a formação de professores que, em associação como a Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008, contribuirão para a análise dos dados do *corpus* desta pesquisa.

1.3. Formação de Professores: Perspectivas Teóricas

1.3.1. Principais Competências Esperadas do Licenciando em Letras

Alguns autores como Vieira-Abrahão (2001), Kfoury-Kaneoya (2008) e Fávero e Tonieto (2010) apontam que o contexto atual tem exigido uma formação reflexiva¹⁰ de professores de LE e a preparação de um profissional com diversas habilidades e competências que o torne capaz de realizar uma prática pedagógica crítico-reflexiva, ou seja, uma prática voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas. Dessa forma, torna-se fundamental que esses profissionais apresentem mais do que o conhecimento da língua-alvo e “técnicas” para ensinar, visto que esses recursos configuram-se insuficientes para um ensino de qualidade.

Por meio da prática e das várias pesquisas (ALMEIDA FILHO, 1999; CAMARGO, 2007; CASTRO, 2001; BANDEIRA, 2003) sobre ensino/aprendizagem de LE foi possível constatar que existem forças que podem atuar com maior ou menor intensidade na prática de professores de LE, essas forças são denominadas Competências¹¹. Para se alcançar um salto de qualidade na Educação é necessário buscar o desenvolvimento e o enriquecimento dessas competências, além de procurar implantar uma mudança significativa na formação

¹⁰ Os conceitos tratados por Vieira-Abrahão (2001), Kfoury-Kaneoya (2008) e Fávero e Tonieto (2010) sobre o professor reflexivo serão abordados detalhadamente na próxima seção.

¹¹ Os conceitos que envolvem a palavra “competência” serão explorados mais adiante, com base em teóricos da área.

profissional dos que se dedicam a esse cargo, isto é, buscar uma mudança significativa nos cursos de formação de professores.

O conceito de “competência” se diferencia de acordo com as linhas teóricas. Chomsky (1965 *apud* GARBUIO, 2005) distinguiu os termos “competência linguística” e “desempenho linguístico” na teoria linguística ao se referir à língua materna (LM). Para o autor, “competência” se refere ao conhecimento do sistema da língua, incluindo regras de gramática, vocabulário e a forma como os elementos linguísticos podem ser combinados para formar sentenças aceitáveis; “desempenho” é a produção real e a compreensão de eventos linguísticos específicos, é o saber fazer, o uso efetivo da língua em situações concretas. O autor reconhece que o desempenho não é um reflexo direto da competência.

Entretanto, a noção da teoria linguística sobre competência e desempenho proposta por Chomsky foi reconstruída por Hymes (1972). A crítica do autor sobre Chomsky está no fato de Chomsky separar a “teoria linguística” em duas partes: competência linguística e desempenho linguístico, sendo que a primeira refere-se ao conhecimento tácito da estrutura da língua, ou seja, conhecimento geralmente não consciente, carecendo, dessa forma, de características sócio-culturais. Portanto, para Hymes, a dicotomia competência-desempenho não incluía a propriedade de um enunciado a uma situação ou contexto particular, assim como não incluía o seu significado sócio-cultural.

Hymes (1972) propõe uma noção mais abrangente de competência, ou seja, a Competência Comunicativa. Para o autor, ela inclui não somente a competência gramatical, mas também a competência contextual ou sociolinguística.

Canale e Swain (1980, p. 6) adotaram o termo “competência comunicativa” ao se referirem à

relação e interação entre competência gramatical ou conhecimento de regras da gramática e competência sociolinguística ou conhecimento de regras do uso da linguagem.

Os autores distinguem competência comunicativa de desempenho comunicativo, que é a realização e a interação dessas competências na produção e compreensão real. No trabalho de Canale e Swain (1980, p. 28-31), são propostos quatro componentes diferentes, ou subcategorias, para formar o construto de competência comunicativa: competência gramatical, competência discursiva, competência sociolinguística, competência estratégica.

As definições de competência acima estão relacionadas a estudos sobre aquisição, aprendizagem e ensino de línguas, tanto de Língua Materna (LM), no caso dos estudos

gerativistas, quanto de Língua Estrangeira (LE). Entretanto, existe outro conceito de competência, diferente do proposto pelos autores anteriores, que é a de competências do professor. Como esta pesquisa de mestrado estuda o professor em pré-serviço, ou seja, sua formação inicial em desenvolvimento, o modelo de competência que nos orientará é o apresentado por Almeida Filho (1999). Apresentaremos este modelo de competências do professor para buscar embasamento para as principais competências dos licenciandos em Letras e, também para nos auxiliar a entender parte dos dados no momento da análise. Esclarecemos, entretanto, que não analisaremos as competências do professor.

Almeida Filho (1999, p. 18) elabora um modelo de desenvolvimento ideal das competências do professor de LE, que seriam as seguintes: Implícita, Linguístico-comunicativa, Teórica, Aplicada e Profissional (Figura 1). Este modelo tem raízes teóricas nos estudos, abordados anteriormente, de Hymes (1972) e Canale e Swain (1980), sobre competência linguístico-comunicativa.

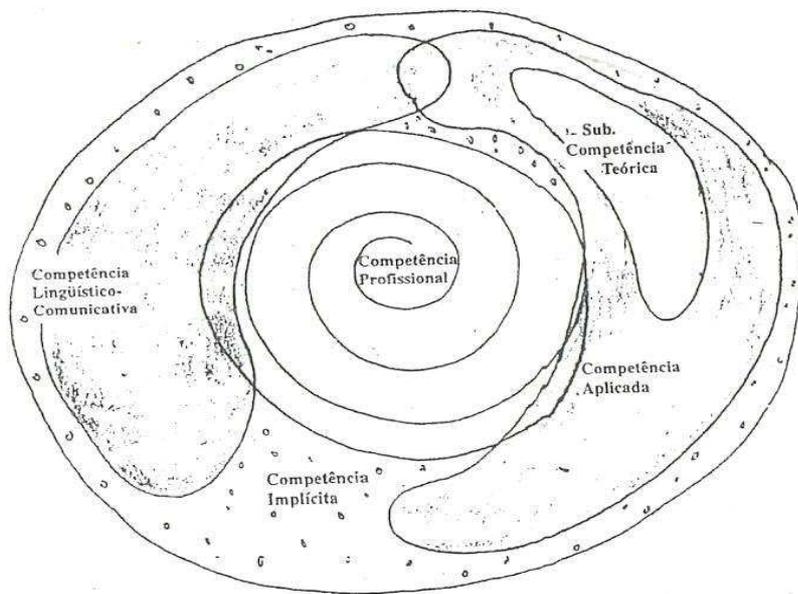


Figura 1 - Figura representativa das competências num estágio ideal de desenvolvimento. (Almeida Filho, 1999, p.18)

Entendemos que a conscientização sobre o conceito das competências seja fundamental para um trabalho sobre formação de professores e para a prática crítico-reflexiva dos mesmos. Por isso, abordaremos, a seguir, as questões envolvendo as competências apresentadas no modelo proposto por Almeida Filho (1999, p.18).

Almeida Filho (1999, p.22) aponta que a Competência Implícita é constituída de intuições, crenças e experiências, baseadas em nossas memórias enquanto aprendizes de uma LE, na observação da maneira como nossos professores de línguas faziam, baseados em nossa personalidade:

A competência implícita constitui-se em desafios para o próprio professor já encrudescido em sua prática. Ela advém de crenças, intuições, experiências anteriores de aprender língua na escola.

Dessa forma, o professor não pode ser considerado “tábula rasa” quando entra em sala de aula, visto que suas ações individuais foram construídas a partir de interações sociais e estão relacionadas com sua experiência de vida. Por esse motivo, acreditamos que a prática realizada pelo professor em pré-serviço é guiada, principalmente, por sua competência implícita, isto é, no momento em que observam e ministram aulas, os professores em pré-serviço orientam sua prática pedagógica pautados em intuições, teorias/concepções sobre o porquê seja ou pensam que seja o processo de ensino e aprendizagem, a linguagem, a língua e a cultura-alvo. De maneira geral, o professor atua orientado por certas concepções e sua forma de atuar pode ser determinante na motivação, cultura e interesse do aluno.

A competência implícita dos alunos que ingressam nas Universidades é de fundamental importância para o início do ofício, e de forma alguma, deve ser desconsiderada pelos professores-formadores. O que não pode acontecer é o professor-formador deixar seu aluno se guiar somente por essa competência.

Almeida Filho (1993, p. 20) discute o seguinte sobre práticas guiadas somente pela competência implícita:

A *Competência Implícita*, constituída de intuições, crenças e experiências vivenciadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem (...) não é suficiente para que o professor seja capaz de assumir uma prática de ensino crítica e engajada, sendo necessário que o professor de línguas desenvolva a *Competência Aplicada* para capacitar-se a ensinar de acordo com uma abordagem mapeada.

Segundo Camargo (2007, p. 20):

Alguns cursos de formação de professores deixam a desejar em termos de conhecimento de como lidar com a realidade em sala de aula, seguindo a tendência de se promover um conhecimento baseado na hipótese de que tudo possa correr bem.

Além disso, é necessário reconhecer que os cursos de licenciatura não devem idealizar seu público e supor que a formação anterior à universidade seja uma base sólida para o desenvolvimento das competências do professor.

Castro (2001, p. 304) afirma que

A universidade de hoje não se organiza mais nos moldes da época em que foi criada. São outras as demandas, necessidades e interesses dos alunos, pois a Universidade passou pela mesma democratização que a escola pública e se abriu para um tipo de aluno que, muitas vezes não sabe ler nem escrever. Assim, apenas processos de ensinar apoiados na transmissão e aplicação de conhecimentos, como os ainda geralmente encontrados nesses contextos, podem não estar sendo suficientes e eficazes para dar conta dessas novas demandas e interesses.

Compreendemos que a competência do professor é manifestada por meio de diversas formas de conhecimento. Também entendemos, com base em estudos de Almeida Filho (1993, 1999, 2006, 2011), que o conhecimento é constituído por duas categorias: conhecimento formal (competência teórica ou teoria formal) e conhecimento informal (competência implícita ou teoria informal). O conhecimento formal é representado pelo conhecimento teórico formalizado, regras explicitadas, pressupostos; trata-se de uma categoria mais legitimada, basicamente o que a Universidade deve ensinar a seus alunos. O conhecimento informal é compreendido pelas crenças, intuições, memórias de experiências vividas transformadas em expectativas ou visões, atitudes; ele corresponde a interpretações ou perspectivas familiares, do grupo onde se está inserido ou individuais. Esse conhecimento não é ensinado na Universidade, mas sim desenvolvido pelo aluno ao longo da vida (competência implícita).

Coerente com as teorias de Almeida Filho (1993, 1999, 2006, 2011), Bandeira (2003) relaciona os componentes da “Teoria Formal”, traduzida pelo conhecimento acadêmico, com os da “Teoria Informal”, que é a competência implícita, que os professores constroem ao longo de suas vidas. De acordo com o autor, as teorias informais compreendem um aglomerado complexo, dando forma e materialidade às ações docentes. Esse aglomerado, conforme hipótese apresentada em seu estudo, manifesta-se por meio de “categorias de informalidade” interpretadas com base nas ações dos professores e traduzidas por crenças, intuições, memórias e atitude.

Para o desenvolvimento da competência explícita do professor, o plano curricular do curso de licenciatura em Letras precisaria enfatizar que as teorias formais de Linguística Aplicada e Prática de Ensino são fundamentais para a carreira docente; indicando caminhos

para que o estudante não se utilize somente de sua competência implícita. Apesar da importância da competência implícita, os licenciandos, através da formação universitária, poderiam desenvolver uma prática reflexiva que consolidará sua competência profissional.

A competência linguístico-comunicativa permite ao professor operar em situações de uso da língua-alvo, e, juntamente com a competência implícita, possibilita a sua ação pedagógica. De acordo com Almeida Filho (1993, p. 20), uma vez dispoendo da competência linguístico-comunicativa, desejável para o ensino, aliada a uma competência implícita, o professor de LE poderá se iniciar na prática pedagógica, mas isso não significa que seu ensino será consideravelmente engajado e eficiente, uma vez que essas ferramentas ainda são insuficientes para a construção de uma prática pedagógica crítico-reflexiva. O autor ainda afirma que a prática embasada apenas nessas duas competências se caracteriza como “tosca” e “emergencial”, sendo insuficiente para sustentar uma prática profissional e reflexiva. O autor julga necessário também o desenvolvimento das competências teórica, aplicada e profissional.

De acordo com Almeida Filho (1993, p. 21), a competência teórica permite ao professor aprender teorias, possibilitando ou não o seu uso na prática. Porém, o professor precisa desenvolver uma competência aplicada (subcompetência teórica), que “capacita o professor a ensinar de maneira consciente, permitindo-lhe explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém”. Tal competência implica o saber teoria (competência teórica) e o saber observar e colocar essa teoria na prática (competência aplicada). Para elevar-se ao nível mais alto de consciência, o professor precisa desenvolver uma competência profissional que o capacita a conhecer seus deveres, potencial e importância no exercício do magistério na área de ensino de línguas, permitindo a sua valorização como profissional e o seu engajamento em atividades e eventos de forma contínua. Para que professores possam desenvolver uma competência profissional aprimorada, eles deverão partir de uma competência implícita, que, aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes (competência teórico-aplicada), se concretizará em uma prática constantemente renovada e reflexiva.

A competência desejável para que esse profissional crítico amplie e tome maior dimensão e força de atuação sobre as outras quatro competências é a competência profissional, que favorece a “conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 21). É por meio dela que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica, e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante.

Para o desenvolvimento de sua competência teórico-aplicada, o professor deve sempre atualizar suas teorias sobre ensino/aprendizagem, a fim de buscar constantemente a melhoria de sua prática pedagógica para favorecimento do processo de ensino/aprendizagem de seus alunos. Cabe à Universidade possibilitar que seus alunos consigam desenvolver essa competência e adquiram o hábito de buscar teorias para solucionar os problemas que vivenciam durante as práticas. Deve ser solicitado dos estudantes desde a prática dos Estágios Supervisionados até a aplicação das teorias formais em suas práticas, pois somente assim essas teorias não ficarão perdidas e os licenciandos começarão a desenvolver a competência teórico-aplicada.

Consideramos que o professor deveria ser reflexivo para conseguir superar a categoria de informalidade, isto é, relacionar a teoria à prática e embasar a sua prática em fundamentos concretos, ou seja, deixar de refletirem sobre suas práticas somente se baseando em crenças, intuições, memórias, etc. É importante que o professor em formação aprenda a articular teoria e prática, pois o refletir é parte inerente do profissional moderno, que deve olhar para si e ao seu redor, buscar em si e no outro subsídios que o auxiliem na transformação e construção do saber.

Um “professor reflexivo” conquista métodos e ferramentas conceituais baseados em diversos saberes e, se for possível, conquista-os mediante interação com outros profissionais. Ele constrói novos conhecimentos que poderão ser reinvestidos em ação de acordo com o contexto. Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática. Na próxima subseção abordaremos mais profundamente a questão da formação reflexiva de professores.

1.3.2. Professor Reflexivo

Fávero e Tonieto (2010) apontam que, por muito tempo, a formação de professores foi concebida como um processo de socialização e indução profissional na prática cotidiana, ou seja, ser professor era imitar um protótipo de professor bem-sucedido¹². Entretanto, a perspectiva técnico-racionalista passa a propor e defender que o conhecimento e o método científico devem ser aplicados pelo professor em uma espécie de análise da prática. Dessa forma, o ensino passa a ser visto como atividade com dimensão científica, ou seja, se apoia num conhecimento produzido pela investigação e reflexão.

¹² Essa prática de imitar um protótipo de professor bem-sucedido encontra amparo na teoria da competência implícita: conceito abordado na seção anterior.

Segundo Fávero e Tonieto (2010), o conceito de professor reflexivo surgiu originalmente nos EUA como reação à concepção tecnicista de professor que reduzia esse profissional a mero aplicador de técnicas instrumentalmente aplicáveis na prática docente.

Alarcão (1996 *apud* FÁVERO e TONIETO, 2010, p. 46) aponta que a reflexão é

(...) uma forma especializada de pensar (...) implica uma perscrutação ativa, voluntária, persistente e rigorosa daquilo em que se julga acreditar ou daquilo que habitualmente se pratica, evidencia os motivos que justificam as nossas ações ou convicções e ilumina as consequências a que elas conduzem.

A noção de professor reflexivo, de acordo com Alarcão (2007, *apud* FÁVERO e TONIETO, 2010, p. 47) “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores”. Percebemos, com essa passagem, que o autor evidencia que o professor, ao ser exposto a situações de incertezas e imprevisibilidade, deve ser capaz de refletir para resolver de forma inteligente os problemas cotidianos da sala de aula.

Coerente com a visão de Alarcão (2007) a teoria de Schon (*apud* KFOURI-KANEOYA, 2003) influenciou a formação de profissionais de diversas áreas, tendo como elemento chave o que denominou *ensino prático-reflexivo*. O autor usa o termo *talento artístico profissional* para referir-se à capacidade que profissionais demonstram para resolver problemas de forma rápida e criativa em determinado contexto.

Sobre esse aspecto, Pérez Gómez (1997) esclarece que “o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-estabelecidas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica”. A “realidade objetiva” tão evidenciada pelos modelos técnicos e cientificistas de formação docente, não deve ser conhecida nas práticas escolares, pois “as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula”. (p. 110). Para a autora, a reflexão não é independente dos valores à medida que expressa interesses humanos, sociais, políticos e culturais, isto é, a reflexão não é um processo mecânico, mas uma prática de reconstrução da vida social ao se inserir na ação social.

Kfoury-Kaneoya¹³ (2008) afirma que o conceito de reflexão “surge como o desafio de uma reforma educacional que reconhece o processo de ensinar como uma atividade contínua e

¹³ Apesar de termos feito as leituras de Dewey (1997) e Wallace (1991) no original, tomaremos o ponto de vista de Kfoury-Kaneoya (2003; 2008).

que a formação inicial, embora seja o ponto de partida para o desenvolvimento profissional, prepara professores apenas para começarem a ensinar” (p. 69).

Dewey (1997 *apud* KFOURI-KANEOYA, 2003), aponta que o ato de pensar deve ser tomado como uma atitude científica, no sentido de estar baseado em crenças e de envolver consequências, caracterizando-se como uma reflexão. O autor acredita que o pensamento reflexivo opera quando o andamento normal de uma atividade é interrompido pelo surgimento de um “problema”. Para Dewey, as ações rotineiras do professor podem ser usadas como início para uma reflexão, ou seja, no momento em que o professor encontra um “problema” educacional, ele deve encará-lo de forma crítica e após muita reflexão deve procurar resolvê-lo. Nessa perspectiva, Kfoury-Kaneoya (2003, p. 69) salienta que

a ação reflexiva é aquela que envolve um exame criterioso, ativo e persistente sobre as crenças do professor ou a prática que as sustenta. Refletir é, assim, um processo que envolve não somente procedimentos para a resolução de um problema, mas também certa intuição, emoção e compreensão sobre o que significa ser professor.

Segundo Kfoury-Kaneoya (2003), Schon também identifica nas ações rotineiras um elemento estranho, uma surpresa, que vem de encontro às nossas expectativas. Diante disso, podemos ignorar o problema, numa tentativa de preservar nosso conhecimento na ação, ou reinterpretá-lo, a partir da reflexão, de duas formas: refletindo sobre a ação, ou seja, fazendo uma reflexão posterior a ação de modo a compreender como nosso ato de conhecer na ação pode ter gerado tal situação inesperada; ou refletindo durante a ação, ou seja, sem interromper a ação, dessa maneira podemos interferir na situação e reformulá-la no mesmo instante. O autor denomina a primeira forma de *reflexão-sobre-a-ação* e a segunda *reflexão-na-ação*.

Percebemos na teoria de Schon (1997) que o *ensino prático reflexivo*, que leva profissionais a se depararem com situações conflituosas durante a prática, evidencia que apenas o conhecimento profissional não é suficiente para resolver todas as situações e que não são todos os problemas que possuem uma resposta precisa. Desse modo, é a partir da *reflexão-na-ação* que se pode construir e testar categorias de interpretação, procedimento e concepção de problemas. Nessa mesma teoria, o autor ainda declara que professores possuem um *conhecimento-na-ação* que é derivado de suas experiências e práticas, ou seja, uma teoria particular presente em suas ações, de forma implícita e cumulativa. Kfoury-Kaneoya (2008, p. 70) afirma que, para Schon (1997),

O ensino reflexivo é, então, a capacidade de conscientização do professor sobre um conhecimento tácito que não é explicado na sala de aula, em busca da realização de

um exame crítico e de aperfeiçoamento desse conhecimento. Tal como em Dewey, o processo de reconstrução da experiência docente, por meio da reflexão, envolve o reconhecimento de um problema e a busca de soluções em uma prática real, olhando-a sob outra perspectiva.

A ação reflexiva exige três atitudes do educador, de acordo com Dewey (1997 *apud* KFOURI-KANEOYA, 2008): “ter mente aberta, ser responsável e demonstrar envolvimento para observar e analisar suas ações”. Entretanto, para Dewey, essas atitudes não garantem necessariamente o sucesso do trabalho docente, visto que profissionais reflexivos também falham, ainda que estejam comprometidos com sua própria formação e com a formação de seus alunos.

Kfouri-Kaneoya (2003) aponta, de acordo com Dewey (1997), que professores constroem situações pensando no que se espera que seus alunos aprendam. Dessa forma, a atividade educacional baseia-se numa rotina e em construções pré-estabelecidas até que o professor encontre uma boa razão para modificá-las, isto é, o que o autor chama de *reconstrução*. Kfouri-Kaneoya (2003, p. 57) esclarece o seu conceito como

um processo de transformação pessoal e profissional, que envolve não só aspectos intelectuais, mas outros emocionais, como a auto-concepção, a revelação de perspectivas ‘congeladas’ (como sua formação e experiências prévias) e a retomada de episódios típicos na prática profissional. Essa *reconstrução* está associada a um período de conflitos e tensão.

Dewey (1997 *apud* KFOURI-KANEOYA, 2003) afirma ainda que um processo de educação continuada por meio da reflexão abre caminho para uma atividade educacional livre de controles externos e de modelos anteriores, além de possibilitar ao professor uma prática de aprendizagem por meio de experiências.

Wallace (1991 *apud* KFOURI-KANEOYA, 2003) deriva seus conceitos da teoria de Schon (1997) e refere-se ao conhecimento profissional constituído de dois diferentes tipos: o *conhecimento recebido*, ou seja, o conhecimento que o professor recebe antes de experimentá-lo na prática; e o *conhecimento experiencial*, isto é, aquele que é derivado do *conhecimento-na-ação* e da reflexão sobre sentimentos, intenções e desempenho profissional. Assim, combinam-se o conteúdo intelectual da profissão com o desenvolvimento do conhecimento na ação por meio da prática profissional e da oportunidade de refletir sobre o mesmo. Portanto, o modelo reflexivo sugere uma adequação entre a base científica e a experiência, na qual a observação da prática de professores experientes é um meio de reflexão e não de imitação.

O modelo de prática reflexiva de educação de Wallace (1991) compõe-se de dois estágios. O *estágio I* representa a fase de pré-desenvolvimento profissional e salienta o fato de que professores em situação de formação, estejam eles em pré-serviço ou em serviço, não apresentam posições neutras ou vazias, mas que há uma influência de seu modo de pensar e de agir no próprio processo de desenvolvimento reflexivo. Essas posições anteriores são denominadas *construto*, que é um conjunto de conceitos relativos a ideias, crenças e atitudes dos professores, de fonte pessoal, cultural ou social, vivenciadas ou aprendidas. Durante um processo de reflexão, deve-se identificar onde esses *construtos* se posicionam na prática atual de cada professor. No *estágio II* os professores articulam dois tipos de conhecimento: o *conhecimento recebido* e o *conhecimento experiencial*. O primeiro conhecimento é entendido como teorias associadas ao estudo da prática docente, enquanto que o segundo é a essência do modelo reflexivo, ou seja, é a própria experiência prática docente. Nesse modelo reflexivo o professor em formação pode refletir sobre o conhecimento recebido à luz da sua experiência em sala de aula, que por sua vez pode servir de retorno a esse mesmo conhecimento recebido (KFOURI-KANEOYA, 2003, p. 62). Esta pesquisa de mestrado se baseará nos *estágios I e II* da teoria de Wallace, visto que os participantes da pesquisa são licenciandos que estão em fase de pré-desenvolvimento profissional, como aponta o estágio I, mas também estão vivendo uma experiência em sala de aula no estágio de regência, no qual podem refletir sobre o conhecimento recebido à luz da sua experiência, conforme propõe o estágio II.

Kfourri-Kaneoya (2003) afirma que, para Wallace (1991), o microensino, as transcrições de aulas e a observação da prática são caminhos para propiciar a troca de experiências que podem ser usadas para um diálogo reflexivo. Sobre essa troca de experiências que podem acarretar um diálogo reflexivo, Smyth (1992 *apud* CRISTÓVÃO, 2002) aponta que “vários problemas podem surgir para os participantes de uma prática reflexiva” (p. 136), conforme relata Cristóvão ao analisar um trabalho de ensino reflexivo-crítico realizado em um curso de desenvolvimento para professores (em serviço) em um instituto de línguas. Nesse trabalho, a pesquisadora promove o processo de reflexão de mini-aulas ministradas pelos professores, durante as quais buscavam refletir, conjuntamente, sobre a prática, à luz da teoria da abordagem comunicativa. Essa reflexão foi determinada pela instituição, o que logo provocou uma relutância por parte dos professores participantes, chegando a ocorrer até pedidos de demissão.

A partir do trabalho de Cristóvão (2002), notamos que a obrigatoriedade de uma prática reflexiva pode manifestar nos professores recusa em participar das atividades

desenvolvidas, baixo comprometimento, reclamação quanto à obrigatoriedade da presença e verbalização explícita da não aceitação da proposta, tanto em relação à reflexão crítica quanto ao próprio tipo de ensino desejado. Por isso, para que os instrumentos de reflexão citados por Wallace funcionem e a prática reflexiva ocorra, deve-se ter, antes de tudo, a aceitação e o interesse dos professores em realizar um processo reflexivo, ou talvez, também, uma maior sensibilidade do formato quanto ao “tempo” do professor para se envolver na reflexão. Além disso, segundo Perez-Gomez (1999), reflexão não se ensina, mas se aprende.

Para Kfoury-Kaneoya (2003, p. 63):

O objetivo desse processo reflexivo é que os professores envolvidos atinjam uma *competência profissional*, entendida em dois sentidos por Wallace. No primeiro, competência profissional é o meio formal de indicar que um indivíduo atingiu as exigências mínimas para o exercício da profissão, a *competência inicial*, por meio de um diploma ou certificado, por exemplo. No segundo, a competência profissional nunca é atingida de fato, já que uma constante busca de aprimoramento, geralmente influenciada por fatores sociais, subjetivos, sistemáticos, curriculares, metodológicos e, ainda, por mudanças no profissional, desencadeadas pela natureza da profissão ou por seu próprio senso de responsabilidade. Esta seria a *proficiência profissional*.

Conforme mencionado na seção anterior deste trabalho, o modelo de competências que orientará esta pesquisa de mestrado é o apresentado por Almeida Filho (1993, 1999, 2006, 2011). Quanto à competência profissional (já mencionada no capítulo sobre “as principais competências esperadas do licenciando em letras”), anteriormente abordada na teoria de Wallace (1991), Almeida Filho (1993, 2006) aponta que para professores usufruírem de uma competência profissional aprimorada, eles deverão partir de uma competência implícita que, aliada à competência linguístico-comunicativa e ao conjunto de conhecimentos teóricos relevantes (competência teórico-aplicada), se fundirá em uma prática constantemente renovada e reflexiva. O autor ainda aponta que a competência profissional favorece a “conscientização do professor de seus deveres, potencial e importância social no exercício do magistério” (ALMEIDA FILHO, 1993). É por meio dela que o professor se conscientiza de sua responsabilidade social e pedagógica e administra seu desenvolvimento profissional de forma constante. Almeida Filho (1999) afirma que a partir dessa competência, o professor pode reconhecer sua necessidade de desenvolvimento profissional “contínuo” e “permanente”, o que nos permite concluir que a visão de Almeida Filho sobre competência profissional está de acordo com a de Wallace (1991), ao enfatizar que ela nunca é alcançada.

Segundo Wallace (1991 *apud* KFOURI-KANEOYA, 2003, p. 63):

Um dos pontos essenciais para se refletir nesse modelo é sobre aquilo que o professor traz de si e aquilo que ele leva consigo durante o processo reflexivo e, ainda, que o ciclo contínuo entre a prática e a reflexão é que permite uma conceituação dinâmica de competência profissional. Assim, não há separação artificial entre teoria e prática no âmbito profissional, já que o conhecimento das ciências básicas tem seu valor instrumental quando se integra ao pensamento prático docente.

Discutindo o conceito de reflexão, Bartlett (1990) *apud* Kfoury-Kaneoya (2003, p. 59) “refere-se à capacidade do professor de avaliar as origens, os propósitos e as consequências de suas ações, assim como as forças materiais e ideológicas que envolvem a sala de aula, a escola e os contextos sociais em que estas se inserem”. Para o autor, as ações do professor são influenciadas pelas intenções no contexto social e pelas crenças compreendidas antes e depois da ação. Dessa forma, percebemos que, para ele, tornar-se um professor reflexivo significa transcender as técnicas de ensinar e pensar além da necessidade de melhorar nossas técnicas instrucionais. O professor deve encontrar uma maneira de transformar a prática diária em um processo denominado *ensino reflexivo crítico*, isto é, ensinar de forma crítica, ou seja, analisar as ações em relação ao contexto histórico, cultural e social, permitindo assim um desenvolvimento individual e coletivo.

Com relação aos princípios que guiam a transformação de professores em profissionais reflexivos, Bartlett (1990 *apud* Kfoury-Kaneoya, 2003, p. 59-60) reformulou as teorias de Dewey, propondo cinco elementos que compõem um ciclo de atividades reflexivas:

- 1º: mapear – observação e coleta de evidências sobre a própria prática;
- 2º: informar – identificação de princípios e fundamentos teóricos que embasam as próprias teorias de ensino;
- 3º: contestar – contestação de ideias e sua estruturação, as razões para ensinar como ensinamos, levantando-se as contradições entre o que se faz e como pensa;
- 4º: avaliar – busca de novas alternativas de ações;
- 5º: agir – análise do que e de como ensinar agora.

Bartlett deixa claro que a última fase do ciclo não representa o final do processo, pois há uma relação dialógica contínua entre as fases anteriores e a ideia de uma prática renovada.

Vieira-Abrahão (2001, p. 156), embasada pelas teorias de Dewey (1997), Bartlett (1990) e Wallace (1991), define professor reflexivo como “aquele que tem papel ativo na formação dos propósitos de seu trabalho, que busca compreender as origens, os propósitos e as consequências do ensino”. A autora julga importante que, por meio do trabalho da

Universidade, o estudante de Letras inicie sua construção como profissional reflexivo e, coerente com a teoria de Bartlett (1990), Vieira-Abrahão acredita que essa construção não estará concluída ao final de sua graduação, mas que deverá acompanhá-lo ao longo de sua carreira. Dessa forma, considera que as disciplinas de Linguística Aplicada e Prática de Ensino são espaços para discussão e construção de teorias e de práticas de sala de aula.

Quanto à formação prático-reflexiva de licenciandos em Letras, Vieira-Abrahão (2001, p. 156) diz:

Vejo a leitura e a discussão da teoria acadêmica como necessária para a construção de teorias de ensino de práticas de sala de aula pelo aluno-professor, porém nunca abordada de forma impositiva, prescritiva e ortodoxa. Considero importante incentivar, desde o início do processo uma prática reflexiva, o que implica comprometimento do aluno-professor com seu próprio desenvolvimento, cobrando dele um posicionamento crítico de cada texto lido e discutido em sala de aula, o que pode ser desenvolvido na forma de registro de diários acadêmicos (BAILEY, 1990) e por meio da participação do aluno nas discussões em sala de aula, fazendo uso de técnicas específicas.

Notamos que, coerente com Vieira-Abrahão (2001), Kfourri-Kaneoya (2008, p. 73) afirma que

A formação inicial parece representar o momento mais oportuno, embora não suficiente, para que o papel do professor comece a ser compreendido, sendo ideia comum entre formadores e teóricos de que crenças, valores, conhecimentos e experiências trazidas e levadas para a sala de aula são aspectos marcantes nas ações e procedimentos do aluno-professor e em sua prática futura (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004 *apud* KFOURI-KANEOYA).

Considerando que a presente pesquisa de mestrado investiga a prática de alunos-professores durante os estágios supervisionados obrigatórios, concordamos com Vieira-Abrahão (2001, p.157) que, coerente com o que Bartlett denomina *ciclo de atividades reflexivas*, defende que

(...) oportunidades sejam oferecidas para que o estagiário possa escolher onde queira desenvolver sua atividade prática, planeje suas aulas e implemente-as, tomando por base pressupostos, e que sejam incentivados a refletir sobre cada instante de seu trabalho, o que pode ser realizado por meio da manutenção de diários introspectivos (Bailey, 1990) e durante sua participação em sessões reflexivas procurando: descrever as ações desenvolvidas em sala de aula; considerar as adequações dessas ações ao contexto de ensino; explicitar os pressupostos que estão por detrás dessas ações e a origem desses pressupostos; analisar as possíveis incongruências entre seu pensar e seu agir; refletir sobre as consequências de seu trabalho no aluno e na sociedade; sugerir encaminhamentos para a sua prática.

Podemos perceber que, para Vieira-Abrahão, por meio de uma abordagem reflexiva, os licenciandos podem fazer leituras conscientes de teorias acadêmicas, posicionando-se de forma crítica frente às mesmas, além de as tomarem como ponto de partida para a construção de suas teorias particulares de ensino, o que orientará a construção de suas práticas. A autora considera que “desta forma a lacuna teoria e prática pode ser minimizada”. (p. 157). Ao lado das discussões sobre professor reflexivo, a ligação entre teoria e prática, como a transmissão da ciência, não garante a eficácia da ação educativa como em algum momento da história da educação.

Portanto, no modelo de professores reflexivos, a prática adquire o papel central de todo o currículo, pois se torna ao mesmo tempo o espaço de aprendizagem e o de construção do pensamento prático do professor. Dessa forma, a própria docência pode se tornar objeto de investigação, e a dicotomia entre teoria e prática, que será abordada mais profundamente no próximo capítulo, pode ser superada, visto que o paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir sobre a ação.

Tendo por base os autores citados acima, compreendemos reflexão como uma atividade de reconstrução da prática docente capaz de trazer à tona uma instabilidade no professor que terá efeitos na sala de aula. O processo reflexivo, como evidenciam Bartlett (1990) e Vieira-Abrahão (2001), deve ser entendido como um ciclo que relaciona conhecimentos teóricos e experiências na resolução de problemas na prática, gerando a reinterpretção da mesma em busca de uma competência profissional.

E por fim, acreditamos, assim como Vieira-Abrahão (2001) e Kfoury-Kaneoya (2008), que é nos ambientes de formação inicial e continuada que as mudanças devem ser criadas, interpretadas e implementadas, por meio da reflexão.

Para complementar a discussão acerca da formação reflexiva de professores, na próxima subseção serão discutidos alguns pontos relevantes sobre a teoria e a prática na formação de professores.

1.3.3. Teoria e Prática na Formação de Professores

Na subseção anterior, vimos que, no contexto contemporâneo de formação de professores, tem-se como desejável a formação reflexiva, ou seja, formação que abrange “o pensar criterioso e sistemático sobre ensinar e aprender línguas” (ALMEIDA FILHO, 2006).

Gileno (2013) aponta que problemas que envolvem a articulação entre a teoria e a prática, como a transposição didática dos conhecimentos teóricos para as práticas de sala de aula, têm sido revelados constantemente nos planejamentos de projetos de estágio nas aulas de Prática de Ensino de Língua Estrangeira e na materialização dos mesmos na forma de regência durante os Estágios Supervisionados. A autora ainda aponta que uma dificuldade comum entre os licenciandos é planejar e executar um trabalho de ensino de LE consistente e coerente com os métodos aprendidos e vivenciados no curso de formação inicial de professores. Assim, quando colocados em prática, os projetos de estágio têm revelado, muitas vezes, abordagens de ensino ecléticas¹⁴, o que tem prejudicado a tarefa do estagiário em promover o ensino da LE com segurança e eficiência.

Vieira-Abrahão (2001, 2006, 2007), Gileno (2013) e Gil (2005) apontam como resultados alguns dos problemas dos cursos de formação inicial de professores, tais como a visão dissociada entre teoria e prática, o que acarretaria a falta de oportunidades para se ampliar a gama de conhecimentos teórico-práticos acerca dos processos de ensino e aprendizagem e a reduzida carga horária para o desenvolvimento da proficiência na língua-alvo.

Segundo Pimenta (2002), dentro do paradigma reflexivo para a formação de professores, a principal tarefa das teorias de ensino e aprendizagem seria fornecer subsídios para análise de problemáticas frente aos diversos contextos histórico-sociais, culturais e organizacionais do trabalho docente. Nos princípios que regem os conceitos de formação reflexiva, entende-se que o envolvimento do professor no processo de ensino e aprendizagem, na busca de seus sentidos e na elucidação de suas bases, pode aprimorar a qualidade e a potencialidade do seu trabalho, sendo esta condição essencial para o desenvolvimento profissional.

Gimenez (2005) aponta que, no contexto de formação inicial de professores, é surpreendente que ainda se tenha uma visão que considere como fator de maior relevância a transmissão de conhecimentos teóricos como norteadores da preparação de profissionais na

¹⁴ Esclarecemos que uma abordagem de ensino eclética, por princípio, não significa algo negativo. Autores como Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001) defendem o “método eclético”, entendido como “método flexível” cuja vantagem seja possibilitar o professor a fazer escolhas metodológicas que sejam mais coerentes e necessárias, tendo em vista o contexto de ensino e aprendizagem. Neste sentido, a abordagem ou o método eclético é interessante à medida que propõe um rompimento com a rigidez dos métodos convencionais e estabelece uma valorização dos atores e do contexto de aprendizagem, considerando suas necessidades subjetivas ou individuais. Gileno (2013) aponta que, no nosso caso específico, os problemas evidenciados nos estágios são a manifestação de abordagens de ensino ecléticas e incoerentes e, nesta perspectiva, isto é negativo na medida em que o ecletismo não tem revelado um trabalho coerente e plural no ensino de uma língua, como defendem Brown (2001) e Larsen-Freeman (2003).

área de ensino de línguas. Para a autora, a formação deve ser “pensada sob novos paradigmas que problematizem a centralidade do conhecimento de ‘conteúdo’ e problematizem a teoria e prática” (p. 186). A partir da colocação da autora, entendemos que a formação inicial de professores não só deve expor os alunos-professores às teorias, mas também fornecer os instrumentos necessários para que eles possam depreender sentidos dessas teorias, em situações reais de ensino, a fim de tornar a dimensão teórica menos abstrata, sem desconsiderar a importância dessas teorias; caso contrário, teríamos um modelo de formação essencialmente pautado pela observação de boas práticas, com a ausência da prática reflexiva.

Quanto à prática reflexiva, Pimenta (2002) aponta que a experiência profissional tem um papel importante na formação do professor e no ensino, mas não podemos considerá-la como fonte única de construção do saber, pois, conforme defendido pela autora, é uma base insuficiente para o desenvolvimento profissional, além de poder acarretar a supervalorização da prática e a banalização da reflexão. Concordamos que a experiência deva ser considerada como parte importante, mas não suficiente, do processo de desenvolvimento na carreira docente.

De acordo com Pacheco e Flores (1999 *apud* KANEKO MARQUES, 2007), o modelo de formação de professores que decorre da observação e da prática, tomando a experiência como foco principal do processo formativo, delega ao professor o papel de um prático, ou seja, não há lugar para a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, apenas a reprodução de estratégias e técnicas bem sucedidas em sala de aula. Por sua vez, a supervalorização da teoria pode ser igualmente ineficiente, ao não permitir ao professor a compreensão das experiências em sala de aula, visto que conforme argumenta Magalhães (2002 *apud* KANEKO MARQUES, 2007), a ênfase na teoria, dissociada da prática, não lhe possibilita refletir sobre as experiências envolvidas nas atividades realizadas durante os cursos de formação pré-serviço.

A formação reflexiva tem sido adotada como aquela que viabiliza a articulação das dimensões teórico/práticas na preparação de profissionais da área de ensino e aprendizagem, uma vez que, segundo Gimenez (2005), a prática reflexiva é considerada um eficiente mecanismo para conduzir o professor a uma prática pedagógica bem sucedida, visto que ela prevê a reflexão sobre as ações e práticas pedagógicas com embasamento teórico-aplicado, visando ao aprimoramento profissional e a uma prática de ensino eficaz.

Segundo Murphy (2001, *apud* KANEKO MARQUES, 2007, p.30):

Há uma convicção de que a formação reflexiva favorece o desenvolvimento profissional dos professores de línguas e, conseqüentemente otimiza seu desempenho em sala de aula. Salienta-se a relevância na incorporação de uma postura crítica com relação à própria prática do professor, como uma forma de tornar os profissionais da área conscientes sobre sua atuação e como aprimorá-la em benefício dos aprendentes.

Considera-se que a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas viabiliza a conscientização dos professores sobre “os princípios que fundamentam suas ações” em sala de aula, permitindo que “expandam o repertório de técnicas” e estratégias, questionem a compreensão sobre o referido processo e orientem as escolhas de forma bem sustentada, em favor da aprendizagem dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 1993 *apud* VIEIRA-ABRAHÃO, 2000/2001, p. 155).

Segundo Vieira-Abrahão (2000/2001, p. 155)

(...) a reflexão significa também o reconhecimento de que a produção de teorias sobre o ensino não é propriedade exclusiva das universidades ou centros de pesquisa, podendo ser gerada pelo professor no desenvolvimento de sua prática.

A autora ainda salienta que a adoção de uma postura reflexiva em cursos de formação, permite que os futuros professores busquem subsídios necessários para realizar (re)leituras constantes sobre as principais teorias acadêmicas, tomando-as como norteadoras para (re)construção de suas próprias concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica emancipada e engajada. Dessa forma, consideramos que a formação reflexiva pode ser relacionada à pesquisa-ação, visto que, segundo Moita Lopes (1996, p. 185), a pesquisa-ação é:

Um tipo de investigação realizada por pessoas em ação em uma determinada prática social sobre essa mesma prática, em que os resultados são continuamente incorporados ao processo de pesquisa, constituindo um novo tópico de investigação, de modo que os professores-pesquisadores (...) estejam sempre atuando na produção de conhecimento sobre a sua prática.

Os conceitos de Vieira-Abrahão (2000/2001) e Moita Lopes (1996) nos mostram que cada contexto é único e nos faz acreditar que todo professor deve ser um investigador dentro de seu contexto de trabalho, isto é, acreditamos que por meio de questionários, observações de seus próprios alunos e de suas próprias aulas junto a embasamentos teóricos, os professores podem refletir sobre a melhor forma de agir na sala de aula. Acreditamos ainda que essa investigação pode, em determinados contextos, funcionar melhor do que utilizar teorias geradas por um pesquisador externo.

Conforme mencionado anteriormente, em trabalhos recentes de Vieira-Abrahão (2001, 2006, 2007), Gileno (2013) e Gil (2005) sobre formação de professores têm-se discutido como a formação inicial não prepara os “futuros professores” para as adversidades dos contextos educacionais. Isso pode ocorrer pela não-relação dos conceitos teóricos ao conhecimento prático, o que dificulta a prática reflexiva, e pela falta de um trabalho com foco na construção e desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do aluno-professor: de nada servem outras competências profissionais, se o professor não possui o principal instrumento para o ensino de línguas estrangeiras, isto é, o conhecimento da língua, conforme argumentam Vieira-Abrahão (1999) e Teixeira da Silva (2000) em pesquisas abordando contextos diferentes de formação de professores de línguas.

Por fim, Gileno (2013, p. 5), retomando Piconez (2002), salienta que

Para que haja uma integração coerente entre teoria e prática, além do estímulo ao desenvolvimento profissional contínuo durante o processo de formação inicial, é necessário que essa formação forneça subsídios teórico-práticos para que os professores construam uma postura crítico-reflexiva em sua prática pedagógica ao longo da carreira docente.

Nessa perspectiva, as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em Prática de Ensino de Língua Estrangeira devem ser compreendidas como espaços propiciadores para produção de conhecimento por meio de um processo re(criador), deixando de ser uma disciplina para a transferência e/ou aplicação de teorias, uma vez que são o eixo articulador teoria-prática.

A partir das leituras dos trabalhos dos autores apresentados anteriormente, concluímos que as contribuições do Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores são inegáveis, pois, além de promoverem um contato direto com o magistério, contribuem para uma interrelação entre os componentes curriculares e a prática. Desenvolver projetos e alternativas para a melhoria do ensino depende não somente da aplicação dos conhecimentos adquiridos na Universidade, mas também das experiências vivenciadas durante a prática. Assim, acreditamos que o Estágio Supervisionado oferece ao professor em formação a oportunidade de integrar teoria e prática para selecionar a melhor forma de oferecer aos alunos um aprendizado efetivo. Compreendendo-se que os cursos de formação de professores deveriam relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, os componentes curriculares não podem ser isolados. Por isso, o Estágio Supervisionado deveria ser considerado como um componente que articula o conhecimento construído durante a vida acadêmica preparando os alunos para reconstruí-lo em sala de aula como profissionais, articulação essa que também contribuiria para o desenvolvimento e a formação de um professor reflexivo.

A seguir, no Capítulo II – Metodologia e Descrição do *Corpus* da Pesquisa, abordaremos alguns aspectos relevantes sobre o caráter desta pesquisa; apresentaremos o *corpus* que coletamos; e relataremos alguns pontos importantes sobre a contextualização das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino, e sobre o perfil dos estagiários que redigiram os relatórios de estágio que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Capítulo II – Metodologia e Descrição do *Corpus* da Pesquisa

2.1 Metodologia da pesquisa

Segundo Borges da Silva (2003, p.15), há uma relação dialética entre a natureza do objeto e a perspectiva responsável pelo desenho da pesquisa. A partir dessa afirmação do autor, percebemos que a dimensão teórico-metodológica auxilia na delimitação do objeto de pesquisa e na visualização da perspectiva da análise das questões, logo, a própria concepção do objeto de estudo indica o tipo de pesquisa a ser desenvolvida. Com base nessa afirmação, e a fim de atingirmos os objetivos¹⁵ deste trabalho e respondermos às perguntas de pesquisa¹⁶, utilizamos uma investigação metodológica de caráter qualitativo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) a qual detalharemos adiante. Como investigamos, a partir dos relatórios de Estágio Supervisionado, a percepção que os licenciandos têm da prática pedagógica observada e vivenciada durante a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola, caracterizamos nossa pesquisa como documental, considerando o tipo de material utilizado para a coleta de dados (GIL, 2002).

2.1.1 Pesquisa qualitativo-interpretativista

Segundo Celani (2005), na pesquisa qualitativa de base interpretativista, a questão da intersubjetividade é bastante forte. Moita Lopes (1994) afirma que a intersubjetividade está relacionada aos significados que os homens, ao interagirem uns com os outros, constroem, destroem e reconstróem. Neste trabalho, a relação de intersubjetividade está relacionada a uma inter-relação entre sujeito observador (pesquisadora) e os seus objetos/documentos de pesquisa (relatórios de Estágio Supervisionado, produzidos sobre a prática do estágio por

¹⁵ Este estudo tem por objetivo analisar as percepções que os licenciandos têm das aulas observadas no Estágio Supervisionado de Língua Estrangeira (LE); como os estagiários refletem sobre a prática docente; se a prática realizada durante a regência é coerente com os relatos apresentados na observação; e se os licenciandos demonstram refletir sobre aspectos da Linguística Aplicada (LA) estudados durante a graduação e sobre as aulas observadas na prática.

¹⁶ Propõe-se as seguintes questões de pesquisa: 1- O que os estagiários revelam nos documentos que produzem durante o Estágio Supervisionado Obrigatório de observação e regência? 2- Os relatórios de Estágio Supervisionado de Regência indicam uma prática coerente com as reflexões feitas nos relatórios de Estágio Supervisionado de Observação? 3- Há nos relatórios momentos de reflexão teórico-metodológica sobre a observação e a regência que se articulam com os estudos da LA?

licenciandos de dois diferentes cursos de Licenciatura em Letras, como conclusão dos Estágios Supervisionados Obrigatórios).

Moita Lopes (1994) aponta, em seu estudo qualitativo-interpretativista, que cabe ao sujeito observador buscar os diversos significados que são construídos por ele, interpretando e reinterpretando o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que haja não uma realidade única, mas várias realidades. Segundo o autor: “Não é possível ignorar a visão dos participantes do mundo social caso se pretenda investigá-lo, já que é esta que o determina: o mundo social é tomado como existindo na dependência do homem” (p.331).

De acordo com Celani (2005) e Moita Lopes (1994), quando o pesquisador desenvolve um trabalho por uma abordagem qualitativo-interpretativista, ele possui liberdade maior para interpretar e descrever os dados de sua pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.13), a pesquisa qualitativa “ênfatisa mais o processo que o produto”. Podemos considerar que a pesquisa qualitativo-interpretativista focaliza as características de determinadas pessoas de um determinado contexto, e não somente os resultados e o produto final da análise dos dados, ou seja, o pesquisador não iniciará seu trabalho por meio de hipóteses pré-estabelecidas. Primeiramente, ele fará uma fundamentação teórica sobre o seu tópico de pesquisa e, posteriormente, se apoiará nesta para desenvolver sua análise. Dessa forma, as hipóteses aparecerão a partir, e não antes, da coleta de dados e de sua análise.

Neste trabalho evidenciaremos, a partir dos relatos documentados nos relatórios de estágio, como cada participante de cada instituição realizou os Estágios Supervisionados desde seu início, ou seja, focalizaremos o processo da realização do estágio, isto é, as características de determinadas pessoas em determinado contexto, e não somente em conclusões quantitativas. Como tal, este trabalho não possui hipóteses pré-estabelecidas. Primeiramente, foi produzida uma fundamentação teórica que fundamentará a análise e que auxiliará a atingir os objetivos e a responder às perguntas de pesquisa deste estudo, para depois se iniciar a análise dos dados, que originará os aspectos que serão aprofundados, de maneira particular e passível de outras interpretações, o que faz esta pesquisa de mestrado apresentar caráter qualitativo-interpretativista.

2.1.2 Pesquisa documental

Quanto à pesquisa documental, apoiar-nos-emos na definição de Gil (2002). A autora aponta que esse tipo de pesquisa assemelha-se à bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas encontra-se na natureza das fontes, ou seja, a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um “trato científico”. Oliveira (2007, p.70) afirma que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. Dessa forma, as fontes da pesquisa documental são consideradas primárias, ou seja, “são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador que analisa” (OLIVEIRA, 2007, p. 70), enquanto as fontes, da pesquisa bibliográfica, são consideradas secundárias, visto que já são de domínio científico, com informações que foram trabalhadas por outros pesquisadores.

Outro fator que diferencia a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental é a localização dos materiais, ou seja, nas pesquisas bibliográficas as fontes de pesquisa encontram-se em bibliotecas, enquanto que na pesquisa documental, “(...) as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p.46).

Por essas razões, acreditamos que os relatórios de Estágio Supervisionado são fontes para pesquisa documental, visto que esses materiais estão de posse dos professores titulares da disciplina Estágio Supervisionado das Universidades, e por isso são materiais poucos analisados. Podemos considerar esses materiais como de *fontes diversificadas*, visto que não os encontramos disponíveis em bibliotecas como na pesquisa bibliográfica. Para obtê-los, tivemos que apresentar termos de consentimento dos licenciandos que os produziram e dos professores titulares da disciplina, além da autorização das instituições de ensino. Analisamos relatórios de seis turmas de Licenciatura em Letras que realizaram os estágios entre 2008 e 2012, em duas instituições diferentes.

Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 2) afirmam que

o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e cultural.

No caso desta pesquisa de mestrado, além da contextualização histórica e cultural, há que se considerar o contexto dentro do qual o estágio foi realizado; as condições de produção dos relatórios (documentos) de Estágio Supervisionado; os objetivos; quem produziu os

relatórios e para quem os produziu. Segundo Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturidade ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Para auxiliar em pesquisas de caráter documental, Cellard (2008) propôs cinco critérios de análise:

1º: *o contexto*: a autora ressalta que na análise documental é importante se avaliar o contexto histórico em que o documento foi produzido e o universo sóciopolítico do autor e daqueles para quem o documento for destinado;

2º: *o autor*: deve-se buscar a identidade da pessoa que se expressa por meio do documento e avaliar a credibilidade do texto;

3º: *a autenticidade e a confiabilidade do texto*: verificar a procedência do documento e da relação do autor com o que ele escreve;

4º: *a natureza do texto*: dependendo da natureza do texto (teológica, médica, jurídica, educacional, etc) ele pode ser estruturado de forma diferente e adquirir sentido para o leitor num determinado contexto de produção;

5º: *conceitos-chave e a lógica interna do texto*: delimitar de forma adequada o sentido das palavras ou conceitos que aparecem no documento e examinar a lógica interna e plano do texto para melhor interpretá-lo.

No caso desta pesquisa, entendemos que esses critérios foram cumpridos, pois foram ressaltados neste trabalho aspectos históricos relevantes para a análise dos documentos; a procedência do documento e a relação com o autor foram verificadas no momento em que os termos de consentimento de participação em pesquisa foram assinados pelos participantes; além disso, lógica interna do texto foi analisada e delimitada de forma adequada para melhor interpretá-lo.

A partir da leitura dos autores citados, a análise documental necessita do pesquisador para investigar, interpretar e, se necessário, interferir no *corpus* analisado, de acordo com seus objetivos de pesquisa. Após interpretar os dados, sintetizar as informações e determinar tendências, o pesquisador deve fazer as interferências que julgar necessárias para atender os objetivos de seu trabalho. Esse tipo de análise também se inclui na investigação metodológica de base qualitativo-interpretativista.

2.2 Coleta e Descrição do *Corpus*

A coleta do *corpus* iniciou-se com a busca por Universidades públicas e privadas do interior paulista que autorizassem e concordassem em ceder os relatórios de Estágio Supervisionado apresentados no final dos estágios do curso de Licenciatura em Letras. Entramos em contato com oito instituições de ensino e conseguimos a disponibilização de relatórios de apenas duas, as quais denominaremos instituição A e instituição B. Além da autorização institucional, foi realizado o contato direto com os professores responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado Obrigatório para o curso de Licenciatura em Letras – Espanhol para esclarecê-los sobre a pesquisa e, posteriormente, a partir do acesso aos documentos e antes de sua manipulação, os ex-estudantes, autores dos relatórios, foram procurados e autorizaram o uso do material.

Além das instituições A e B, consultamos outras seis instituições de ensino superior, porém essas instituições se recusaram a participar desta pesquisa. Para relatar as justificativas apresentadas por essas instituições para não participarem da pesquisa, as denominaremos instituições 1, 2, 3, 4, 5, 6. Os motivos que nos levaram a não conseguir os relatórios dessas instituições, ou que nos levaram a desistir de determinadas instituições foram os seguintes:

Instituição 1 - Encontramos resistência por parte da professora da disciplina em disponibilizar os relatórios. Então, entramos em contato com alguns alunos que conhecíamos e pedimos a participação deles na pesquisa, sendo que todos concordaram em participar. Dessa forma, elaboramos um termo de consentimento para esses alunos e solicitamos que os assinassem e nos enviasse cópias de seus relatórios por email. Infelizmente, conseguimos que somente dois desses alunos nos enviassem o termo de consentimento e o relatório, o qual foi produzido em dupla. Pelo fato de não termos conseguido coletar uma quantidade significativa de dados nessa Universidade, optamos por descartar esse relatório e não usá-lo como corpus desta pesquisa.

Instituição 2 - Entramos em contato com a professora responsável pelo estágio por email e ela nos informou que para termos acesso aos relatórios necessitaríamos autorização dos ex-estagiários e das escolas onde eles realizaram os estágios. Como se tratava de uma cidade grande e de muitas escolas e estagiários, não achamos viável e possível conseguir essas autorizações.

Instituição 3 – O mesmo problema encontrado na instituição 2.

Instituição 4 – Entramos em contato com a instituição, explicamos nossa pesquisa e solicitamos algum contato do professor responsável pelos Estágios Supervisionados Obrigatórios. Informaram-nos o nome do professor e obtivemos seu endereço de email no site

da faculdade. Enviamos então uma mensagem explicando a nossa pesquisa, mas não obtivemos retorno.

Instituição 5 – Dirigimo-nos à instituição e não conseguimos sequer saber o nome do professor responsável pelos Estágios Supervisionados Obrigatórios. Fomos comunicados de que eles não podiam dar informações sobre os docentes.

Instituição 6 – O mesmo problema encontrado na instituição 5.

O fato de essas instituições não terem aceitado ou terem dificultado o andamento da pesquisa nos intrigou. Assim, interpretamos que este fato poderia apontar um “não cumprimento” de algo, em associação com uma “falta de transparência”, isto é, seria não querer mostrar o que “não” está sendo feito apropriadamente.

Os relatórios da instituição A foram requisitados diretamente à professora da disciplina de Estágio Supervisionado, visto que a conhecíamos e não tivemos dificuldade de encontrá-la na própria Universidade. Ela nos solicitou um termo de consentimento assinado por cada aluno que tivesse o relatório utilizado na pesquisa. Providenciamos esse termo e conseguimos a autorização de 12 alunos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol que cumpriram os estágios nos anos de 2010, 2011 e 2012. Para atender aos objetivos e responder as perguntas de pesquisa deste trabalho, foram analisados dois relatórios de cada um dos alunos participantes desta instituição, sendo: relatório de estágio de observação e relatório de estágio de regência. Nesta instituição alguns relatórios foram produzidos em duplas e outros individualmente. Apresentamos no Quadro I a relação dos relatórios da Instituição A:

Documento	Instituição A
Relatórios Observação Dupla 2010	0
Relatórios Observação Individual 2010	1
Relatórios Regência Dupla 2011	0
Relatórios Regência Individual 2011	1
Relatórios Observação Dupla 2011	3
Relatórios Observação Individual 2011	2
Relatórios Regência Dupla 2012	3
Relatórios Regência Individual 2012	2

Quadro I – Relatórios Instituição A

A instituição B ofereceu Licenciatura em Letras Português/Espanhol até 2012, quando o curso foi extinto por falta de demanda. Como o professor responsável pelo Estágio Supervisionado permaneceu na instituição, visto que é o mesmo para todas as habilitações do curso de Licenciaturas em Letras, pudemos ter acesso aos documentos dos alunos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol dos anos de 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Entramos em contato com esse professor por meio de uma rede social e não tivemos problemas para solicitar os relatórios, visto que ele demonstrou bastante interesse em nossa pesquisa e nos colocou em contato com a direção da instituição, a qual, por sua vez, nos solicitou uma carta de indicação da Universidade onde a pesquisa aconteceria, além de um documento que confirmasse a matrícula da pesquisadora no curso de mestrado dessa Universidade. Assim que entregamos os documentos solicitados, pudemos retirar os relatórios dos alunos que realizaram os Estágios Supervisionados nos anos 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012. Nessa instituição, todos os relatórios foram produzidos individualmente.

Apresentamos no Quadro II a relação dos relatórios da Instituição B:

Documento	Instituição B
Relatórios Observação Dupla 2008	0
Relatórios Observação Individual 2008	4
Relatórios Regência Dupla 2009	0
Relatórios Regência Individual 2009	4
Relatórios Observação Dupla 2009	0
Relatórios Observação Individual 2009	2
Relatórios Regência Dupla 2010	0
Relatórios Regência Individual 2010	2
Relatórios Observação Dupla 2010	0
Relatórios Observação Individual 2010	2
Relatórios Regência Dupla 2011	0
Relatórios Regência Individual 2011	2

Quadro II – Relatórios Instituição B

Apresentamos, a seguir, o Quadro III, com a quantidade de relatórios de estágio de observação e estágio de regência, os anos em que os estágios foram realizados e a quantidade de relatórios obtida em cada instituição. O aluno realiza primeiramente o Estágio

Supervisionado obrigatório de observação e no ano seguinte realiza o Estágio Supervisionado obrigatório de regência, em ambas as instituições.

Relatórios	INSTITUIÇÃO	
	A	B
Observação 2008	0	4
Regência 2009	0	4
Observação 2009	0	2
Regência 2010	0	2
Observação 2010	1	2
Regência 2011	1	2
Observação 2011	5	0
Regência 2012	5	0
Total	12	16

Quadro III – Total de Relatórios

A seguir, apresentamos o Quadro IV com as características das instituições participantes, período do curso e número de relatórios obtidos em cada uma delas.

Instituição	Característica da Instituição	Período do curso de Letras ¹⁷	Relatórios de observação coletados	Relatórios de regência coletados
A	Pública	Diurno	6	6
B	Privada	Noturno	8	8

Quadro IV – Características Instituições A e B

O relatório de estágio constitui uma prática social bastante disseminada nos domínios de transmissão e construção do saber, abrangendo diferentes esferas profissionais, mais especificamente as voltadas para a formação de docentes ou a formação e a qualificação de profissionais liberais, técnicos e prestadores de serviço¹⁸. Em geral, o relatório de estágio tem como propósito principal relatar o levantamento de dados sobre determinada área profissional

¹⁷ O curso de ambas as instituições trata-se de graduação em Licenciatura em Letras Português/Espanhol.

¹⁸ Nesta pesquisa de mestrado investigaremos os relatórios de estagiários de cursos de Licenciatura em Letras.

por meio de observação e registro de informações, acrescido das atividades de prática profissional supervisionada, durante o período de formação, na área em questão.

Numa visão normativa, o relatório de estágio apresenta uma estrutura física com os seguintes seguimentos (FURASTÉ, 2005 *apud* FONTANA e PAVIANI, 2007):

- (a) elementos pré-textuais: capa, folha de rosto, errata, listas, sumário, sendo que a errata e as listas são opcionais;
- (b) elementos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão, todos obrigatórios;
- (c) elementos pós-textuais: obras consultadas/referências, apêndices e anexos, sendo estes dois últimos, opcionais.

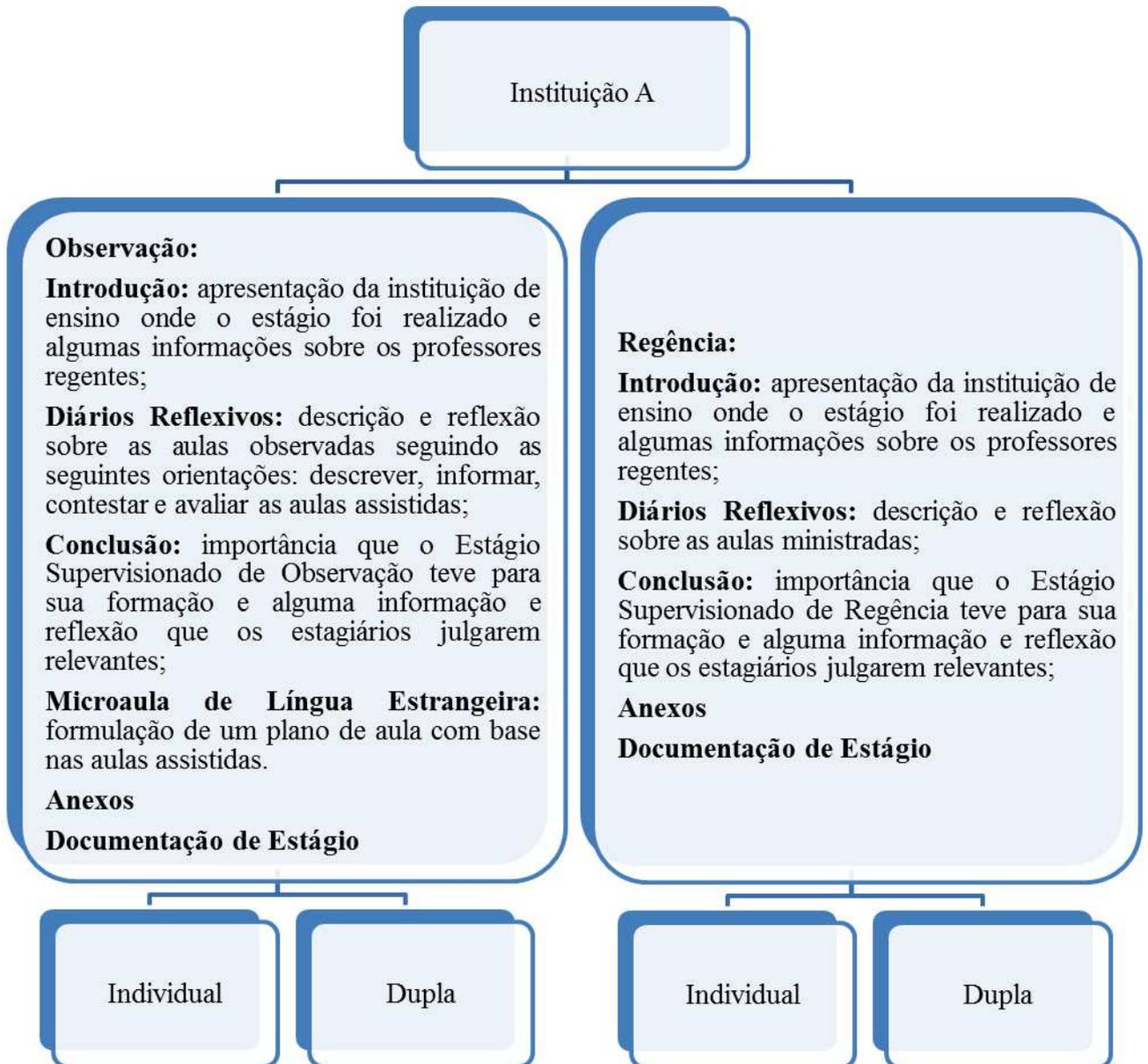
Inserido no ambiente discursivo universitário, o relatório de estágio integra um conjunto de gêneros acadêmicos de ampla circulação no ensino superior, entre os quais a resenha, o artigo científico, a monografia, o projeto de pesquisa e a comunicação oral. Do ponto de vista textual-discursivo, como gênero textual, inscreve-se na categoria relato e situa-se no contexto do relatório técnico-científico, podendo ser considerado uma subdivisão deste (FONTANA e PAVIANI, 2007). A função do relatório de estágio é o de relatar as atividades desenvolvidas por aluno/estagiário ao supervisor ou coordenador de estágio. As condições de produção desse relatório são restritivas, uma vez que os papéis sociais de supervisores e estagiários são diferentes, além da função pedagógica atribuída à tarefa de produção desse gênero, que constitui-se em um instrumento de avaliação. Em decorrência disso, uma vez que o relatório é solicitado pelo supervisor, os objetivos, o conteúdo e o formato do texto produzido ficam atrelados ao que o solicitante estabelece.

Do ponto de vista da composição textual, o texto dos relatórios de estágio que compõem nosso *corpus* de pesquisa, em sua maioria, apresenta: introdução, desenvolvimento e conclusão. Tais relatórios constituem-se relatos dos licenciandos ao longo das disciplinas de Estágio Supervisionado, durante os últimos dois anos de graduação nas Universidades participantes.

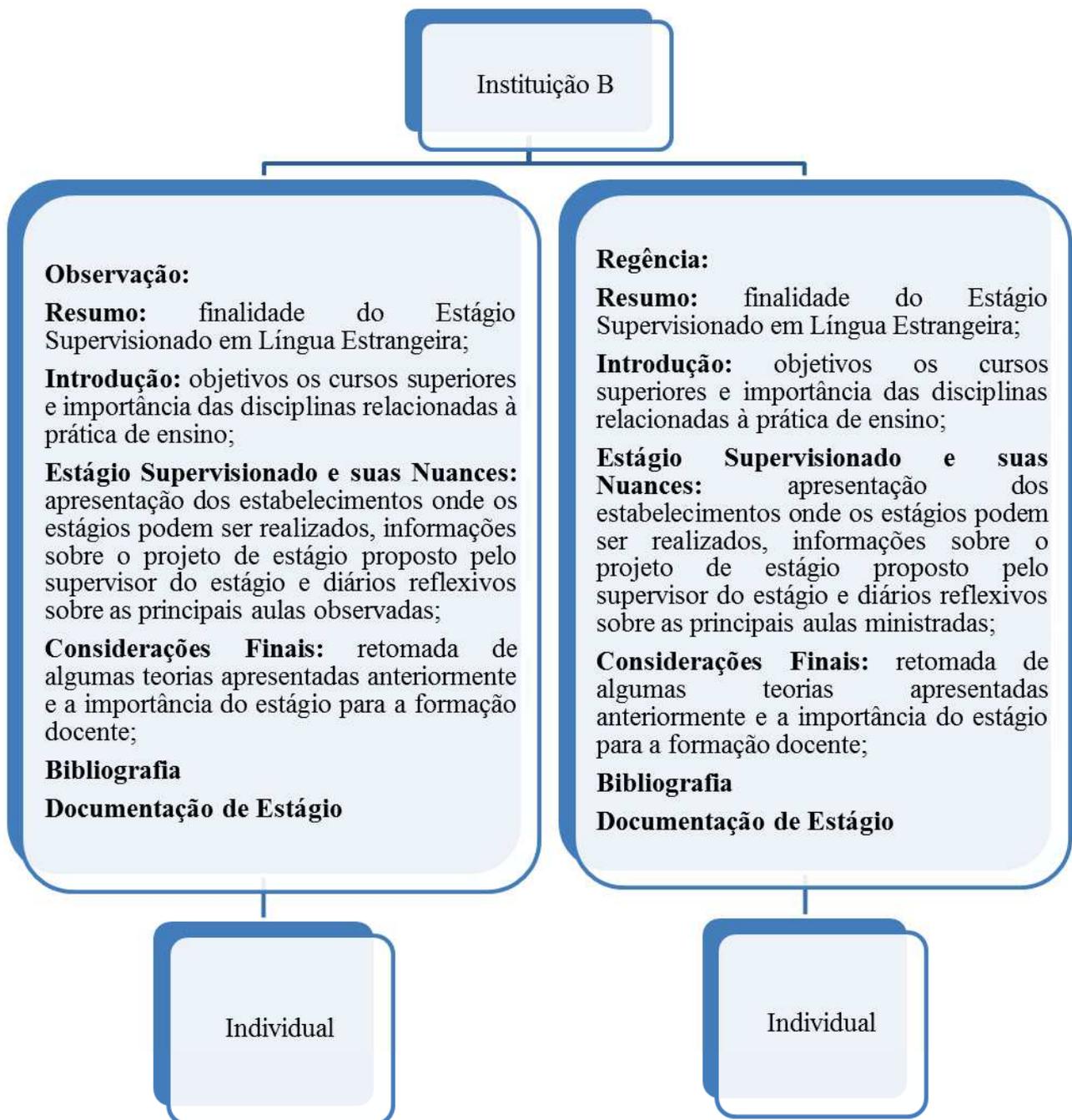
Os professores supervisores dos estágios das instituições que cederam os relatórios para esta pesquisa de mestrado solicitam que no desenvolvimento dos relatórios os estagiários produzam diários reflexivos com o propósito de analisar como eles refletem sobre as práticas observadas e as práticas realizadas durante os Estágios Supervisionados Obrigatórios. Para Liberali (1999 *apud* INFANGER, 2011), o diário reflexivo é um instrumento para o processo de transformação e emancipação em situações escolares ou formação de educadores. Trata-se de um instrumento no qual se deve relatar a prática e descrever a reflexão sobre ela.

Os relatórios de Estágio Supervisionado da instituição A possuem um “roteiro” previamente elaborado pelo professor/supervisor do estágio e correspondem a um espaço de reflexão dos licenciandos tanto sobre a prática docente vivenciada, quanto sobre a sua postura profissional no futuro. Na instituição B, os estagiários possuem um “modelo padrão” de relatório com introdução e conclusão prontas, isto é, o professor entrega aos estagiários o modelo, devendo estes apenas completá-lo com diários reflexivos de algumas aulas que mais lhes interessaram.

A seguir, apresentaremos os organogramas I e II com as características gerais dos relatórios das instituições A e B.



Organograma I – Características Relatórios Instituição A



Organograma II – Características Relatórios Instituição B

As partes e as características gerais dos relatórios apresentadas nos organogramas I e II não são “fixas”, ou seja, há estagiários que alteram um pouco o conteúdo apresentado nas partes, ou até mesmo deixam de escrever sobre alguns dos itens.

2.3 Perfil dos Estagiários

Esta pesquisa contou com a colaboração de 9 ex-estagiários da instituição A (6 relatórios de cada modalidade, sendo três deles escritos por duplas, portanto 9 estagiários), e 8 ex-estagiários da instituição B que nos cederam seus relatórios de Estágio Supervisionado Obrigatório.

Os códigos foram estabelecidos para, primeiramente, manter o anonimato dos participantes, além de facilitar a identificação dos mesmos e das instituições no decorrer da pesquisa. Assim, denominamos os relatórios da instituição A como: A1, A2, A3, A4, A5, A6, a fim de os relacionarmos ao nome dado à instituição a que eles pertencem: instituição A. Também com o mesmo intuito de relacioná-los ao nome da instituição pertencente, nomeamos os relatórios da instituição B como: B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7, B8.

Durante a descrição e a análise dos relatórios serão apresentados alguns exemplos que ilustrem e justifiquem nossa descrição e análise. Para tanto, estabelecemos códigos para facilitar a identificação desses exemplos, além dos relatórios aos quais eles pertencem. Dessa forma, nomeamos o primeiro exemplo de cada relatório de estágio de observação da instituição A como: E1OA1, E1OA2, E1OA3, E1OA4, E1OA5, E1OA6; e o primeiro exemplo de cada relatório de estágio de observação da instituição B como: E1OB1, E1OB2, E1OB3, E1OB4, E1OB5, E1OB6, E1OB7, E1OB8. Tal nomenclatura permite associar o exemplo com o relatório ao qual ele pertence, ressaltando que cada relatório terá mais de um exemplo exposto, e nesse caso, somente o número localizado após a letra “E” será alterado. No caso dos exemplos pertencentes aos relatórios de estágio de regência, o “O”, referente à observação, da nomenclatura será substituído por R, referente à regência, exemplo: E1RA1, E1RB1, etc. Os relatórios da instituição B apresentam partes comuns nos dois tipos de relatório (observação e regência) para todos os estagiários, cujos exemplos serão denominados E1ORB, E2ORB, E3ORB etc.

A instituição A possui curso de Licenciatura em Letras diurno e noturno com duração de quatro e cinco anos, respectivamente. Como somente o curso diurno possui habilitação em Língua Espanhola, os ex-estagiários que nos cederam os relatórios cursaram graduação no período diurno em uma turma que pode conter no máximo 34 alunos, sendo 17 deles cumprindo habilitação em Língua Espanhola, e 17 em Língua Inglesa. A quantidade de relatórios que compõem o *corpus* desta pesquisa de mestrado é decorrente da quantidade de ex-estagiários que conseguimos contatar e que aceitaram participar. Além disso, optamos por “descartar” alguns relatórios que também havíamos conseguido pelo fato de esses terem sido

produzidos em duplas, e essas duplas terem mudado entre as modalidades Observação e Regência. A seguir, apresentaremos o Quadro V com as características dos ex-estagiários dessa instituição.

Instituição A	Realização do Estágio	Ano de Realização do Estágio de Observação	Ano de Realização do Estágio de Regência	Sexo
A1	Individual	2010	2011	Feminino
A2	Individual	2011	2012	Feminino
A3	Individual	2011	2012	Feminino
A4	Dupla	2011	2012	Feminino/Feminino
A5	Dupla	2011	2012	Feminino/Feminino
A6	Dupla	2011	2012	Feminino/Feminino

Quadro V – Características Ex-Estagiários Instituição A

A instituição B possui curso de Licenciatura em Letras somente noturno com duração de três anos. As turmas poderiam atingir 30 alunos com habilitação em Língua Espanhola, mas esse contingente não foi atingido. Para compor nosso *corpus* de pesquisa, utilizamos todos os relatórios dos alunos que concluíram o curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola nos anos 2009, 2010 e 2011. A seguir, apresentaremos o Quadro VI com as características dos ex-estagiários da instituição B.

Instituição B	Realização do Estágio	Ano de Realização do Estágio de Observação	Ano de Realização do Estágio de Regência	Sexo
B1	Individual	2008	2009	Feminino
B2	Individual	2008	2009	Feminino
B3	Individual	2008	2009	Feminino
B4	Individual	2008	2009	Feminino
B5	Individual	2009	2010	Feminino
B6	Individual	2009	2010	Feminino
B7	Individual	2010	2011	Masculino
B8	Individual	2010	2011	Feminino

Quadro VI – Características Ex-Estagiários Instituição B

2.4 Contextualização das disciplinas de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino

Os Estágios Supervisionados, nas duas instituições participantes, tal qual consta na Lei do Estágio Supervisionado 11.788, de 25 de setembro de 2008, ocorre durante um período de dois anos, nos dois últimos anos de cada curso. Os estágios acontecem em escolas públicas ou privadas de ensino fundamental ou médio ou nos centros de línguas (CEL) e no Programa Escola da Família do interior paulista.

Instituição A

O curso de Licenciatura em Letras - diurno da instituição A possui duração de quatro anos, sendo os Estágios Supervisionados realizados no terceiro e quarto anos da licenciatura. Por meio dos planos de aula¹⁹ das disciplinas: “Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Estrangeira” e “Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Estrangeira” da instituição A (em anexo), constatamos que, durante as aulas dessas disciplinas pedagógicas, que fazem parte da grade de aulas do curso de Licenciatura em Letras, com carga horária de 2 horas semanais, ocorre um aprofundamento explícito de questões tais como: abordagem, método e

¹⁹ Os planos de aula dessas disciplinas foram disponibilizados pela própria professora responsável pelo estágio supervisionado dessa instituição.

técnicas de ensino, área de formação de professores, contexto escolar e documentos oficiais. O professor responsável pela disciplina apresenta exemplos de aulas a seus alunos e esses produzem planos de ensino, planos de aula e ministram aulas para os colegas. Dessa forma, os estudantes discutem e colocam em prática a fundamentação teórica que estão estudando na disciplina e trocam experiências. Durante o 3º ano do curso de Licenciatura em Letras desta instituição, os alunos realizam a disciplina “Linguística Aplicada: Língua Estrangeira”, que também apresenta base teórica sobre o ensino e aprendizagem de línguas, auxiliando também nos Estágios Supervisionados Obrigatórios.

A primeira fase dos Estágios Supervisionados da instituição A corresponde à observação de aulas. Nessa fase, os licenciandos frequentam as escolas observando as aulas dos professores regentes, visando a realizar um diagnóstico do local e verificar como ocorre na prática a rotina escolar. Ainda na fase da observação, os alunos produzem sua autobiografia, que trazem dados relevantes quanto ao processo reflexivo (quem sou eu? Como me vejo como professor? Como vejo meus professores?) e também apresentam uma microaula no final de seus relatórios de estágio. Essas duas modalidades, entretanto, não serão aqui analisadas, pois não fazem parte do *corpus* de pesquisa deste estudo. A segunda fase é a da regência escolar, isto é, os licenciandos ministram algumas aulas no lugar do professor titular com o intuito de colocar em prática as teorias sobre o ensino e aprendizagem que foram estudadas na Universidade²⁰. O estágio de Observação é realizado no 3º ano e o estágio de Regência no 4º ano da graduação. Nessa instituição, os licenciandos podem realizar os estágios tanto individualmente quanto em dupla.

Quanto à carga horária, a disciplina “Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Estrangeira” possui 60 horas, sendo 30 horas práticas e 30 horas teóricas; a disciplina “Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Estrangeira” possui 150 horas, sendo 60 horas teóricas e 90 horas práticas. Na modalidade observação, os estagiários da instituição A devem cumprir 14 horas/aula de observação de aulas, que devem ser realizadas, preferencialmente, nos sete anos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, ou seja, 2 horas/aula em cada série. Quanto à modalidade regência, os estagiários igualmente cumprem 14 horas/aula, que também devem ser realizadas, preferencialmente, em todas as séries do Ensino Fundamental

²⁰ Além dessas duas modalidades de Estágio Supervisionado citadas posteriormente, a instituição A também possui estágio de Minicurso ou Reforço Escolar e acompanhamento de aula de trabalho pedagógico coletivo (ATPC). Essas modalidades não serão aqui comentadas, pois não fazem parte do *corpus* de pesquisa desse estudo.

II e Médio²¹. Entretanto, como estamos trabalhando com língua espanhola, isso nem sempre acontece, visto que os estágios são cumpridos, em grande maioria, no CEL, onde a divisão se dá por estágios e não por período de escolarização.

Após a realização de cada uma dessas duas modalidades, os licenciandos, individualmente ou em dupla, dependendo da forma como os Estágios foram realizados, redigem um relatório crítico sobre as práticas do Estágio. São esses relatórios que compõem o *corpus* de pesquisa deste trabalho.

Instituição B

O curso de Licenciatura em Letras – noturno da instituição B possui duração de três anos, sendo os Estágios Supervisionados realizados no segundo e terceiro anos da licenciatura. Da mesma forma como ocorre na instituição A, durante o ano, enquanto os estudantes da instituição B realizam os estágios, há aulas na instituição de ensino durante as quais eles discutem as principais teorias relacionadas à LA e prática de ensino, além de exporem as suas experiências no estágio. Entretanto, diferentemente do que acontece na instituição A, a disciplina pedagógica, denominada “Prática de Ensino”, não pertence à grade curricular do curso de Licenciatura em Letras desta instituição.

Em uma conversa informal com o professor/supervisor do estágio da instituição B, fomos informados que as aulas do curso de Licenciatura em Letras de sua instituição têm início às 19 horas e 10 minutos e terminam por volta das 23 horas. Como não seria possível cumprir todas as disciplinas nesse período, a disciplina Prática de Ensino foi programada para às 18 horas e 20 minutos, uma vez por semana. Existem muitos alunos que, por diversos motivos, não conseguem chegar a tempo para essas aulas e, assim, não têm acesso a explicações e trocas de experiências sobre abordagem, método e técnicas de ensino, área de formação de professores, contexto escolar e documentos oficiais, temas esses que são fundamentais para uma boa realização do ofício.

A primeira fase dos Estágios Supervisionados da instituição B também é a observação de aulas, e conforme mencionado anteriormente, nessa fase os alunos vão às escolas observar as aulas dos professores regentes visando a realizar um diagnóstico do local e verificar como ocorre a prática e a rotina escolar. A segunda fase é a regência escolar, na

²¹ O restante das horas práticas é completado com formulações das aulas, análise de material didático, microaula, autobiografia, relatórios e apresentação oral da prática dos estágios.

qual os licenciandos ministram algumas aulas no lugar do professor titular. Nessa instituição, os licenciandos realizam os estágios somente individualmente.

Conforme mencionado anteriormente, a carga horária de cada modalidade de estágio varia em cada instituição. Quanto à carga horária dos estágios da instituição B, os estagiários cumprem 30 horas na modalidade Observação e 20 horas na modalidade Regência. A carga horária dos estágios de Observação e Regência da instituição B contempla também a realização do relatório final e preparação das aulas, assim, não sabemos exatamente quantas aulas os alunos observam e ministram durante os estágios, visto que essa informação não está presente no plano de aula da disciplina.

Assim como na instituição A, a última etapa do estágio da instituição B corresponde à elaboração de um relatório sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório.

Após apresentar o caráter desta pesquisa e os dados introdutórios necessários para a análise dos dados do *corpus*, no Capítulo III – Análise de Dados, analisaremos alguns aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas, relatados pelos estagiários em seus relatórios de Estágio Supervisionado, os quais transformamos em categorias, no intuito de buscar respostas para as perguntas de pesquisa. Dessa forma, nos fundamentamos em Burns (1999), que considera que a ação de agrupar dados em categorias de conceitos estabelecidas de acordo com o que se pretende focalizar em termos de análise, pode nos proporcionar a identificação de padrões mais específicos. Assim, realizamos inicialmente uma organização de categorias e subcategorias utilizando os dados obtidos nos relatórios de Estágio Supervisionado, conforme apresentado no próximo capítulo.

Capítulo III – Análise de Dados

3.1 Organização e Categorização dos Dados dos Relatórios de Estágio Supervisionado de Observação e Regência

Nesta seção, descrevemos os documentos que compõem o *corpus* desta pesquisa de mestrado, apontando quais os aspectos ligados a ensino/aprendizagem que os estagiários abordam em seus relatórios de Estágio Supervisionado de Observação e Regência. Abaixo da categorização de cada relatório, em cada modalidade, apresentamos um quadro, com o intuito de mostrar o número de incidências de cada aspecto mencionado nos relatórios.

Após apresentar a categorização dos relatórios das duas modalidades, fizemos uma análise cruzando os dados apresentados nos relatórios de estágio de observação e de estágio de regência de cada estagiário.

Cada relatório foi lido inicialmente de forma isolada e em cada um foram detectados determinados aspectos (nem sempre coincidentes), para, posteriormente, reunirmos aqueles que fossem comuns a todos os relatórios para uma análise. Para isso, utilizamos o procedimento de categorização dos dados (BURN, 1999), dividindo esses aspectos nas seguintes categorias e subcategorias:

Categoria 1: Conteúdo das Aulas;

Subcategoria 1.1: Gramatical;

Subcategoria 1.2: Lexical;

Subcategoria 1.3: Cultural;

Categoria 2: Procedimentos de Aula;

Subcategoria 2.1: Uso da Língua Materna;

Subcategoria 2.2: Tipo de Exercícios;

Subcategoria 2.3: Priorização de Habilidades Linguísticas;

Subcategoria 2.4: Correção;

Categoria 3: Sugestões Propostas (relatórios observação) e Reflexão sobre a Regência (relatórios de regência)

Categoria 4: Papel do Professor;

Categoria 5: Papel do Aluno.

3.1.1 Instituição A

Relatório de A1: Observação

Na introdução, o relatório de A1 apresenta a instituição de ensino onde o estágio foi realizado e um relato no qual se posiciona sobre a reflexão da prática docente e sobre a atuação dos alunos em sala de aula, conforme notamos no excerto²² abaixo:

Após o surgimento da Linguística Aplicada (LA), verifiquei a constante necessidade de se pensar sobre a atuação do professor e do aluno dentro da sala de aula. Nesse sentido, fazem-se evidências a necessidade e a relevância do estágio de observação (...). (E1OA1)

Nos diários reflexivos, embora o estagiário seja orientado a fazer reflexões sobre as aulas observadas, o que encontramos nos relatórios são predominantemente descrições das aulas observadas abordando as seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Nesta categoria, os relatórios apresentam o que foi trabalhado em termos de conteúdo (gramática, léxico ou cultura), pelos professores regentes, nas 14 aulas assistidas.

Destas 14 aulas observadas por A1, segundo seu relatório, oito tiveram conteúdo gramatical; quatro, conteúdo lexical e duas, conteúdo cultural.

- 1.1: Gramatical:

(...) diferença e usos de *ponerse*, *volverse*, *llegar a ser*, *quedarse* (...). (E2OA1);
 (...) explica passo a passo como se forma o pretérito perfecto, com o presente do indicativo do verbo *haber* mais o particípio do verbo principal. (E3OA1)

- 1.2: Lexical:

²² Em alguns excertos apresentados nesta dissertação há erros referentes à norma padrão da língua portuguesa. No entanto, optamos por manter esses erros, pois esses excertos são citações retiradas, sem nenhuma alteração, dos relatórios de Estágio Supervisionado que compõem o *corpus* desta pesquisa.

(...) revisão da matéria dada na aula anterior: as horas em espanhol (...). (E4OA1)
 (...) o tema principal da unidade é ‘vacaciones’, então a professora ensina palavras relacionadas a esse tema. (E5OA1)

- 1.3: Cultural:

A professora pediu que os alunos abrissem o livro didático pois trabalhariam alguns textos que falavam sobre cultura geral de países hispânicos. (E6OA1)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

Nesta categoria, serão apresentados alguns procedimentos utilizados pelo professor regente durante as aulas observadas, que chamaram a atenção dos estagiários a ponto de fazê-los comentar esses procedimentos em seus relatórios de Estágio Supervisionado de observação. Como já mencionado acima, os aspectos não são sempre coincidentes, por isso os procedimentos comentados mudam de um relatório para outro.

- 2.1: Uso da Língua Materna:

Nesta subcategoria, os estagiários demonstram, a partir dos comentários apresentados em seus relatórios, o que pensam sobre o uso da língua materna nas aulas de espanhol.

Em algumas descrições das aulas nos diários reflexivos, A1 aponta a falta de uso da língua estrangeira em sala de aula como um problema no ensino/aprendizagem. Vejamos:

Os alunos deveriam dizer a atividade e o horário contidos no *card*. A professora, porém, não exigiu em momento algum que os alunos usassem o espanhol para referirem-se as atividades, e ela também não falava em espanhol com os alunos. (E7OA1)

A professora misturava muito espanhol e português durante as aulas e não cobrava que os alunos usassem a língua estrangeira durante a aula, somente quando faziam alguma atividade oral durante a aula. Isso desencorajava os alunos a falarem na língua estrangeira fora de atividades orais. (E8OA1)

- 2.2: Tipo de Exercícios:

Nesta subcategoria, os relatórios apresentam os tipos de exercícios (gramatical; preencher lacunas; auditivos; jogos; debates etc) que os professores regentes utilizaram durante o ensino e aprendizagem de determinados conteúdos.

A1 observa que os professores regentes: fazem com os alunos os exercícios gramaticais do livro didático; quando julgam necessário, passam mais exercícios gramaticais no caderno; realizam algumas atividades orais utilizando algum jogo como recurso; trabalham atividades de compreensão auditiva. A estagiária julga importante a variação de atividades durante as aulas para que os alunos não deixem de prestar atenção à aula.

Após a explicação do *pretérito perfecto* a professora pediu que os alunos resolvessem os exercícios gramaticais do livro didático e passou um exercício adicional sobre a matéria no caderno. Essa mudança de material e atividade é importante para retomar a atenção dos alunos, visto que o “novo” sempre prende a atenção, por isso acredito que o professor deva sempre levar vários exercícios e nunca ficar muito tempo em um mesmo exercícios para não perder a atenção dos alunos. (E9OA1)

A professora iniciou a aula informando que os alunos iriam fazer uma atividade de compreensão auditiva, que consistia em ouvirem dois poemas de um poeta uruguaio e depois identificarem suas características. Essas características foram faladas em português pelos alunos. (E10OA1)

Como sobrou tempo no final da aula, a professora propôs uma atividade para retomar o conteúdo estudado na aula anterior. A atividade proposta consistia em um jogo de perguntas e respostas sobre cultura geral de países hispânicos. (E11OA1)

- **Categoria 3: Sugestões Propostas**

Nesta categoria, os estagiários selecionam as partes que julgaram problemáticas do que observaram das aulas e apresentam sugestões que, na visão deles, seriam os procedimentos adequados.

Vejamos abaixo algumas sugestões apresentadas no relatório de A1:

Acredito que essa atividade poderia ter sido realizada de maneira mais dinâmica. Por exemplo, após os alunos descreverem a rotina do personagem, eles poderiam falar (de preferência em espanhol) sobre a sua própria rotina, pois isso aproximaria, de certa forma, a LE do cotidiano do aluno. Acredito que se a professora tivesse os incentivados a falar em espanhol, eles participariam. (E12OA1)

Percebi que seria mais produtivo se a professora tivesse perguntado aos alunos no início da aula quais deles tinham faltado ou se havia alguma dúvida sobre o tema, pois assim ela iniciaria pela retomada da aula anterior, fazendo com que as atividades dadas fluíssem melhor. (E13OA1)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

Nesta categoria, abordam-se alguns modos de agir do professor que mais chamaram a atenção durante as aulas e críticas e comentários sobre momentos que acreditam que, de alguma forma, atrapalharam ou contribuíram para a aula.

O relatório de A1 registra que a didática adotada por cada professor (A1 observou aulas de três professores diferentes) interfere no modo como o aluno lida com a aula. E conclui que quanto mais dinâmica é a aula, ou seja, quanto mais espaço o professor dá para o aluno participar da aula, mais interessados eles se mostram.

No relatório também há alguns aspectos que A1 aprendeu com o estágio e que acredita que servirá para suas futuras aulas. Vejamos:

Pude notar que a didática adotada por cada professor interfere diretamente nas características de sua aula e em como o aluno lida com o aprendizado, por exemplo, nas aulas em que a professora só falava em espanhol, observou-se que os alunos se esforçavam mais para utilizar este idioma para se comunicar durante a aula, no entanto, nas aulas em que a professora mesclava as duas línguas (português e espanhol), os alunos mal tentavam usar a língua estrangeira. Por isso acredito que a melhor forma de se ensinar espanhol seja sempre usando a língua estrangeira. O professor pode procurar maneiras do aluno entender o conteúdo na própria língua estrangeira, como, por exemplo, falando mais devagar ou escrevendo. (E14OA1)

(...) quanto mais dinâmica e interativa é uma aula, ou seja, quanto mais o professor ‘chama’ o aluno para aula e o faz participar, mais interessados os alunos se mostram, ficando mais quietos, prestando mais atenção ao que a professora tem a dizer e participando mais da aula. (E15OA1)

Tomando como base as aulas observadas, consegui depreender o que fazer e o que não fazer em uma aula de língua estrangeira. Por exemplo, evitar dar atividades repetitivas, como aconteceu na primeira aula assistida, pois isso torna a aula maçante, e faz com que os alunos se desinteressem por ela (...) propor mais aulas dinâmicas, usando jogos que incentivem os alunos a usar a língua estrangeira (...) concluí que é de extrema importância que, além de o professor de LE usar o máximo possível o idioma ensinado durante a aula, ele deve sempre incentivar o aluno a manter contato com a língua fora da aula, seja por músicas, filmes, livros etc. (E16OA1)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

Nesta categoria, os relatórios registram algumas atitudes dos alunos, durante as aulas, que acreditam que interferiram de algum modo (positivo ou negativo) nas aulas.

A estagiária observou que quanto mais avançado é o nível do curso, menor é a quantidade de alunos nas salas de aula; por outro lado, quanto mais avançado é o nível, mais interessados são os alunos.

Observei que, infelizmente, quanto mais avançado é o nível, menos alunos há na sala, diferente das aulas de nível 1, das quais participam muitos alunos. Entretanto, apesar de os níveis mais avançados terem menos alunos, eles se mostram mais interessados na aprendizagem. (E17OA1)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A10	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	8
		1.2 Lexical	4
		1.3 Cultural	2
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da língua materna	7
		2.2 Tipos de exercícios: Gramaticais Expressão Oral Comp. Auditiva	-
			7
			5
	2		
	3. Sugestões propostas	-	2
	4. Papel do professor	-	2
5. Papel do aluno	-	1	

Quadro VII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A10.

Notamos que o relatório de A1 revela, em poucos momentos, a reflexão sobre a prática assistida, visto que a maioria dos relatos são descritivos. Percebemos, no relatório, que há uma breve reflexão sobre: o uso da língua materna em sala de aula e conclusão de que o não uso da língua-alvo pelo professor desencoraja os alunos a utilizarem a mesma; os tipos de exercícios utilizados em sala e a sugestão de que as atividades devem ser variadas para que os alunos tenham sempre interesse e atenção nas aulas, e também conclui que a aula deve ser a mais dinâmica e interativa possível para que os alunos se interessem. Durante duas vezes a estagiária expressa no relatório que reflete sobre determinada ação do professor regente a ponto de apresentar duas sugestões que para ela seriam mais apropriadas para determinado momento da aula.

Relatório de A1: Regência

Das 14 aulas ministradas pela estagiária durante o estágio de regência, A1 apresentou diários reflexivos de 12 aulas, que trazem os seguintes aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas, os quais transformamos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das 12 aulas descritas por A1, quatro tiveram como conteúdo temas gramaticais; duas, temas lexicais; e seis, temas culturais. Há uma grande diferença entre o conteúdo das aulas assistidas e o conteúdo das aulas preparadas pela estagiária, o que revela que a mesma não toma as aulas assistidas como modelos.

- 1.1: Gramatical:

Para essa aula, a professora disse que eu poderia dar continuidade no tema que ela estava trabalhando com os alunos que era o imperativo. (E1RA1)

O tema da aula foi a formação do plural em espanhol. (E2RA1)

- 1.2: Lexical:

Usei esse aula para continuar o conteúdo da professora e ensinei vocabulário sobre comida para os alunos. (E3RA1)

- 1.3: Cultural:

A professora me deixou escolher o que eu trabalharia com os alunos, então resolvi preparar uma aula sobre ritmos musicais que são escutados por jovens da América Latina. (E4RA1)

Como a professora me deixou escolher o tema, eu escolhi um texto que falava sobre 'A hora do planeta', que consiste em uma data em que todas as luzes devem ser apagadas durante uma hora. Trabalhei esse texto e esse tema com os alunos. (E5RA1)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- 2.1: Uso da Língua Materna:

Notamos que o texto da estagiária revela preocupação sobre o fato de os alunos não terem o hábito de falar espanhol durante suas aulas. Vejamos:

Nesse momento, eu, que falei espanhol durante toda aula, precisei falar em português para que os alunos entendessem. (E6RA1)

Durante a atividade pude notar que os alunos têm boa expressão escrita, apesar de apresentarem muita resistência e dificuldade em fala em espanhol, o que me

surpreendeu. Por se tratar de um 5º estágio, esperava que os alunos falassem bastante em espanhol durante as aulas, porém os alunos apenas se expressavam na língua materna. (E7RA1)

Boa parte do tempo da aula foi ocupado com essa discussão. Porém, apenas eu falava em espanhol, os alunos sempre participavam em português, mesmo eu incentivando-os a usar o espanhol. (E8RA1)

- 2.2: Tipo de Exercícios:

Durante suas aulas, houve o registro de cinco modalidades diferentes de exercícios: de expressão oral, gramaticais, de interpretação de texto, de produção textual e de compreensão auditiva. Vejamos alguns exemplos nos excertos a seguir:

Depois da explicação pedi que os alunos passassem algumas frases do imperativo afirmativo para o imperativo negativo e vice-versa. (E9RA1)

Depois que realizamos a leitura do texto, pedi que os alunos respondessem algumas perguntas sobre o texto. (E10RA1)

Depois que terminamos as perguntas sobre o texto, pedi que cada aluno falasse algumas propostas que para eles ajudariam a proteger o meio ambiente. (E11RA1)

No final da aula, eu passei para eles uma atividade de compreensão auditiva, a qual eles deveriam completar a música com as palavras que estavam faltando na letra. (E12RA1)

Nesse momento foi um pouco custoso fazê-los se acalmarem, porém, logo eles ficaram quietos e eu pedi que eles escrevessem uma redação em espanhol. (E13RA1)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

Notamos nos relatórios que a estagiária se preocupa em apresentar uma aula dinâmica, pois acredita que dessa forma os alunos se interessem mais. Preocupa-se também em evitar conteúdos gramaticais, pois acredita que os alunos não gostam e acabam se desinteressando pela aula. Vejamos as colocações de A1 nos excertos a seguir:

Durante as aulas sempre pedi que os alunos falassem em espanhol, ao menos o que se sentiam seguros em falar, e também sempre tentei conversar sobre os assuntos propostos pela aula, ou seja, sempre tentei deixar a aula mais dinâmica, pois acredito que o professor deve sempre dar aulas dinâmicas para atrair a atenção dos alunos. No entanto, a maioria dos alunos se mostraram relutantes em falar, mesmo que em português, e começavam a conversar um com os outros e dispersar da aula. (E14RA1)

Depois que tentei discutir com os alunos o tema apresentado no texto, utilizei algumas frases do próprio texto para começar a ensinar o imperativo. Acredito que a melhor forma para o professor introduzir uma matéria é contextualizando-a da forma que fiz com o imperativo. Apesar de se um tema gramatical, o que o torna menos atrativo, os alunos prestaram mais atenção do que no momento da discussão do texto. (E15RA1)

No final de seu relatório de estágio de regência, A1 apresenta um relato sobre o que percebeu durante o estágio de regência que nos chamou bastante atenção. Vejamos:

Um dos poucos pontos negativos que vi nessa experiência foi que as salas de aulas eram muito numerosas, o que dificultava o contato com os alunos e até mesmo o andamento das aulas. Várias vezes precisei diminuir o conteúdo programado ou deixar de realizar várias atividades que havia preparado por falta de tempo, pois tinha que parar a aula várias vezes para pedir atenção dos alunos. (E16RA1)

O fato de a estagiária perceber que nem sempre é possível ministrar todo o conteúdo preparado para determinada aula é importante para seu amadurecimento profissional, visto que já começa a refletir que a turma, os alunos e o próprio dia influenciam na aula dada, isto é, nota-se que como lida com pessoas, nem sempre tudo acontecerá conforme o planejado.

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A1R	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	4
		1.2 Lexical	2
		1.3 Cultural	6
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da língua materna	3
		2.2 Tipos de exercícios:	-
		Gramaticais	2
		Expressão Oral	5
		Comp. Auditiva	1
		Prod. Textual	1
		Int. de Texto	3
4. Papel do professor	-	2	

Quadro VIII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A1R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de A1

A partir da categorização dos dados dos relatórios de observação, fica claro que para A1 aulas de LE devem ser ministradas na própria língua-alvo para que os alunos também a

utilizem durante as aulas. Os exemplos E8OA1 e E14OA1 relatam que a didática de cada professor interfere nas características das aulas e que o professor não deve mesclar português e espanhol durante as aulas para não desencorajar os alunos a falarem a LE. Entretanto, durante uma aula do estágio de regência, a estagiária, em um momento de dificuldade dos alunos, expõe em seu relatório que utiliza a LM para fazê-los compreender melhor o conteúdo ensinado, como podemos notar no exemplo E6RA1.

O exemplo E15OA1 aponta que quanto mais dinâmica for a aula, mais interessados e participativos os alunos serão. Percebemos, através desse mesmo exemplo, que para A1 aula dinâmica significa promover interação entre professor e aluno e entre alunos, ou seja, para ela aula dinâmica é promover debates sobre o conteúdo e fazer os alunos participarem da aula. Notamos, de acordo com o relatório, que nas aulas ministradas durante o estágio de regência, procurou-se trabalhar da forma considerada dinâmica, como podemos notar no exemplo E14RA1, porém, durante a regência, a crença de que em aula dinâmica se tem mais atenção e participação dos alunos não funciona sempre, visto que a própria estagiária relata que o momento em que ela explicou um conteúdo gramatical foi o que mais atraiu a atenção dos alunos, como relatado no exemplo E15RA1.

Ainda sobre essa questão da aula dinâmica e do uso da língua materna em sala de aula, no exemplo E12OA1 do relatório de estágio de observação, A1 relata que ela acredita que quando o professor promove uma aula dinâmica e incentiva os alunos a falarem na língua alvo, eles falarão e participarão da aula. No entanto, no exemplo E14RA1, a estagiária relata que mesmo ela incentivando os alunos e tornando a aula mais dinâmica e atrativa ela não conseguia fazê-los participar e prestar atenção.

No que se refere a exercícios propostos durante as aulas, A1, no relatório de estágio de observação, menciona, nos exemplos E9OA1 e E16OA1, que acredita que durante uma aula o professor deve apresentar diferentes exercícios e não ficar muito tempo em determinada atividade para não perder a atenção dos alunos. Entretanto, durante a leitura do relatório de regência de A1, notamos que o máximo de exercícios que ela conseguiu fazer em uma mesma aula foram dois, o que mostra que sua sugestão durante o estágio de observação não foi aplicada no estágio de regência. A própria estagiária percebeu que não foi possível trabalhar vários exercícios, que inclusive ela havia preparado, por conta do tempo e indisciplina dos alunos, como relatado no exemplo E16RA1 do relatório de estágio de regência. Entretanto, nota-se que diferentemente das aulas observadas, A1 organizou o conteúdo de suas aulas de forma a desenvolver mais conteúdos culturais e menos conteúdos

gramaticais. Apesar de não explicitar comentários sobre os conteúdos das aulas assistidas, nota-se que a posição da estagiária A1 não condizia com a realidade que observou.

Notamos nos relatórios de A1 que, em alguns momentos, como no que se refere ao uso da LM em aulas de LE, a estagiária acabou cometendo na regência o que para ela foi tido como erro na observação, como por exemplo, quando, em alguns momentos de algumas aulas precisou mesclar o uso do espanhol e do português. No relatório de observação, ela menciona a necessidade de se aplicar vários exercícios durante a aula, mas na regência não consegue colocar essa sugestão em prática. Isso mostra que em alguns momentos, A1 precisou enfrentar, na prática, uma situação que idealizava, entretanto, fica claro que ela aprendeu e passou a ter ideias menos generalizadas da sala de aula com os estágios, visto que relata (nos relatórios) que percebeu, que às vezes, dependendo da turma, é necessário utilizar a LM em sala de aula; que o conteúdo gramatical pode ser mais interessante para determinada turma; e que nem sempre é possível realizar vários exercícios durante uma aula.

Notamos que quando a prática da regência não coincide com as sugestões feitas na observação, vemos ocorrer justamente o que se coloca como um dos objetivos dos estágios (programa da disciplina), que é o colocar-se na perspectiva do professor.

Relatório de A2: Observação

No início da introdução do relatório de estágio, A2 apresenta a instituição de ensino onde o estágio foi realizado. No decorrer do relatório e nos diários reflexivos, há registros das seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

A2 observou 14 aulas. Em oito aulas, identificamos, em seu relatório, conteúdos gramaticais e em seis aulas, conteúdos lexicais. A seguir, trazemos alguns excertos que comprovam essas incidências:

- 1.1: Gramatical:

A professora iniciou a aula passando no quadro negro vários verbos do presente do indicativo das conjugações -ar, -er, -ir e pediu para que os alunos copiassem. (E10A2)

Após a chamada ela passou no quadro negro alguns verbos no Imperativo e pediu que os alunos transcrevessem as receitas que ela os havia entregado utilizando aqueles verbos. (E2OA2)

- 1.2: Lexical:

Após a chamada, a professora passou um vocabulário de diversos alimentos e pediu para que os alunos copiassem e depois começou a ensinar seus significados e pronúncia. (E3OA2)

Posteriormente a leitura e repetição dos números, a professora desenhou um relógio no quadro negro para ensinar os alunos 'Las Horas' em espanhol. (E4OA2)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- 2.1 Uso da Língua Materna:

O relatório de A2 aponta o pouco uso da língua espanhola em sala de aula como um problema. De acordo com seu texto, isso interfere no aprendizado, pois a melhor forma de se aprender uma língua estrangeira é ouvir e tentar falar o máximo na língua-alvo. Vejamos como se comprova essa opinião no excerto a seguir:

Outro ponto que deve ser frisado é o pouco uso do espanhol em sala de aula. Constantemente a professora começava uma frase em espanhol e terminava em português, e isso fazia com que os alunos também usassem pouco o espanhol em sala de aula, o que atrapalha o aprendizado, visto que ouvir e falar é a melhor forma de se aprender um idioma, por isso acredito que durante o período de aula e durante as explicações, o professor deve sempre usar a língua estrangeira para o aluno se acostumar. (E5OA2)

- 2.2: Tipo de exercícios:

Os alunos da escola onde A2 realizou os estágios supervisionados de observação não possuem material didático, fato que para a estagiária é contraproducente para o ensino e aprendizagem. Para A2, isso atrasa o andamento da aula, visto que os alunos precisam copiar matéria e exercícios no caderno.

A2 também registra em seu relatório que a professora trabalha bastante com atividades orais, o que para ela é um bom caminho para se ensinar LE. Além disso, observa que os exercícios relacionados à tradução também são frequentes nas aulas. Vejamos:

(...) os alunos não dispõem de material didático. O fato dos alunos não terem nenhum livro didático prejudica muito o ensino/aprendizagem, já que tanto professora como alunos perdem muito tempo na cópia dos conteúdos e dos exercícios. (E6OA2)

Em seguida, a professora solicitou aos alunos que perguntassem uns aos outros sobre as horas em que costumam realizar hábitos comuns, como por exemplo horário em que levantam. A professora realiza bastante atividades orais, e pude perceber que além dos alunos adorarem é uma ótima ferramenta para se ensinar língua estrangeira. (E7OA2)

Como aconteceu em todas as aulas lexicais, a professora passou um exercício que envolvia frases com palavras aprendidas nesta aula e pediu que os alunos traduzissem essas frases. (E8OA2)

- 2.3: Priorização de Habilidades Linguísticas:

Nesta subcategoria, os estagiários registram, em algumas passagens dos relatórios, que o professor regente priorizou algum tipo de habilidade linguística, ou seja, que trabalhou mais com expressão escrita, ou compreensão leitora, ou expressão oral, dentre outras.

Como se pode observar na categoria 4: papel do professor, e na subcategoria 2.2: tipo de exercícios, A2 acredita que a professora regente prioriza a oralidade em suas aulas. Para a estagiária, isso acontece pelo fato de os alunos não possuírem material didático, visto que de acordo com o relatório de A2, a habilidade mais fácil de ser trabalhada sem material didático é a expressão oral. Vejamos o excerto que se segue:

Toda aula a professora faz atividades orais e passa algumas frases na lousa para os alunos traduzirem, e as atividades são sempre bastante parecidas, só mudando o conteúdo que se trabalha. Acredito que isso aconteça porque os alunos não possuem material didático e, sem dúvida, fazer uma atividade oral é muito mais fácil do que pedir que os alunos copiem um texto para interpretação. A professora me disse que quando quer trabalhar um texto pede que os alunos xeroquem. Como não são todos que xeroçam os textos ela evita de fazer esse tipo de atividade. (E9OA2)

- 2.4: Correção:

Nesta subcategoria, identificamos nos relatórios como os estagiários apresentam o modo de corrigir do professor regente e alguns apresentam seu ponto de vista sobre determinado modo de correção.

A estagiária registrou que a professora regente somente corrigia os alunos nos exercício orais. O texto revela que A2 concorda em partes com a professora, vejamos:

A professora corrigia, a todo tempo, a pronúncia dos alunos nos exercícios orais, o que poderia estar inibindo os alunos ao falar espanhol, já que esses quase não utilizavam a língua estrangeira. Acredito que a professora deveria corrigir menos, pelo menos durante um período, a fala dos alunos, pois assim poderiam pegar mais confiança na oralidade. Acredito também que quando o erro está ligado a alguma matéria já aprendida ele deve ser corrigido pelo professor imediatamente, visto que nesse caso se pode mostrar ao aluno porque ele errou e apontar que já aprendeu isso. (E10OA2)

- **Categoria 3: Sugestões propostas**

Da mesma forma que A1, o relatório de A2 seleciona as partes que julga problemáticas naquilo que observou das aulas e apresenta sugestões que desencadeariam procedimentos mais adequados. Dois excertos dos diários de A2 podem comprovar isso:

Ela poderia ter usado esse acontecimento e o interesse dos alunos por ele para montar uma aula diferente, como por exemplo, falar das comidas típicas e produtos artesanais que se pode encontrar na feira, citar festas ou feiras típicas que ocorrem na Espanha ou Hispano-america, ou ainda uma aula mais dinâmica onde os alunos teriam que tentar vender algo, ou apresentar algo desses países aos seus colegas. (E11OA2)

Acredito que a professora agiu dessa forma por não conhecer o vocábulo na Língua Estrangeira. Ela poderia ter dito isso aos alunos para que assim pudessem juntos procurar a palavra no dicionário. (E12OA2)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

A2 observou aulas de uma única professora. De acordo com o seu relatório, essa professora, chamada de A, possui uma interação com os alunos que ajuda no processo de aprendizagem, visto que estava sempre disposta a tirar as dúvidas e curiosidades dos alunos, além de aceitar sugestões, o que os faz se mostrarem sempre interessados nos assuntos das aulas. Também registrou que a professora trabalha bastante com tradução, o que a levou a concluir que a concepção de língua estrangeira dessa professora favorece o uso da tradução como procedimento de ensino. Vejamos:

A interação professor-aluno ocorreu de forma satisfatória, pois A permitiu que todos os alunos participassem das atividades sem força-los a nada, além de demonstrar muito interesse na aprendizagem e compreensão dos temas propostos pelos alunos dispondo-se em ir às carteiras dos alunos. Por conta disso os alunos sempre se mostram interessados nos assuntos tratados em sala de aula. (E13OA2)

Foi interessante a professora adotar a sugestão da aluna, isso mostra que sua interação com os alunos é satisfatória, e desta vez ela usou um tema trazido pelos alunos do decorrer da aula como proposta de atividade. (E14OA2)

Pude concluir que a concepção de língua estrangeira da professora privilegiava a prática de tradução, pois raramente procurava demonstrar estruturas próprias da língua e quando os alunos perguntavam o significado de algum vocábulo ela limitava-se em dizer a palavra em espanhol. (E15OA2)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

A escola na qual A2 realizou o estágio de observação não possui espanhol como disciplina obrigatória. A estagiária relata que a não obrigatoriedade influencia no melhor aproveitamento no processo de ensino/aprendizagem, mas prejudica no que se refere à frequência dos alunos. A2 também registrou em seu relatório que quando a professora propõe atividades nas quais os alunos são envolvidos diretamente, ou seja, atividades que são guiadas pelos alunos, eles demonstram maior interesse.

(...) o fato da não obrigatoriedade do curso influencia no processo de ensino/aprendizagem, já que todos os alunos que cursam o espanhol nessa escola já têm uma motivação que os fizeram procurar as aulas. (E16OA2)

Foi interessante a presença de perguntas pessoais, pois nelas os estudantes demonstraram maior interesse nas respostas e participaram mais da aula. (E17OA2)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências	
A2O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	8	
		1.2 Lexical	6	
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	4	
		2.2 Tipos de exercícios: Gramaticais Expressão Oral Tradução	-	-
			3	3
			6	6
		2	2	
		2.3 Priorização de hab. Linguísticas: Oralidade	1	
	2.4 Correção	1		
	3. Sugestões propostas	-	4	
4. Papel do professor	-	3		
5. Papel do aluno	-	4		

Quadro IX: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A2O.

Não identificamos no relatório de A2 reflexões que indiquem a integração entre teoria e prática como esperávamos. Há momentos, como, por exemplo, quando a estagiária expõe sua opinião e registra que exercícios orais são ótimas ferramentas para se ensinar LE, e também quando diz que o erro presente na fala do aluno não deve ser sempre corrigido para não inibi-lo a utilizar a língua alvo, são indícios de reflexões. Entretanto, acreditamos que os maiores pontos de reflexão estão nos quatro momentos em que a estagiária registra sugestões para o trabalho do professor regente.

Relatório de A2: Regência

A2, em seu relatório de estágio de regência, apresenta diários reflexivos das 14 aulas ministradas por ela que apresentaram [os seguintes aspectos] relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas, que transformamos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

A estagiária ministrou oito aulas que, de acordo com o que escreveu, abordaram temas gramaticais e seis aulas que abordaram temas lexicais. Não houve aulas com temas culturais. Vejamos alguns excertos com alguns conteúdos trabalhados durante as aulas:

- **1.1: Gramatical:**

Conteúdo: pronomes. (E1RA2)

Conteúdo: pretérito perfecto. (E2RA2)

- **1.2: Lexical:**

Conteúdo: características físicas e psicológicas. (E3RA2)

Conteúdo: profissões. (E4RA2)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- **2.1: Uso da Língua Materna:**

A estagiária registra em seu relatório que os alunos possuíam bastante dificuldade em utilizar a língua espanhola e até mesmo de formar pequenas sentenças. Percebendo essa dificuldade dos alunos, a estagiária os incentivava a pelo menos tentar falar algumas coisas em espanhol, e, na maioria das aulas, ela utilizou a língua espanhola como incentivo aos alunos. Vejamos alguns excertos:

Pude perceber que os alunos raramente utilizavam ou tentavam utilizar a língua espanhola, então comecei a incentivá-los e sempre falava em espanhol. Mais para o final da aula alguns alunos já estavam se arriscando a formar algumas frases, acredito que a dificuldade estava ocorrendo devido à falta de práticas comunicativas realizadas durante o curso. (E5RA2)

Nesta aula, entretanto, acabei ministrando em português para explicar o conteúdo. Acredito que seria uma ótima oportunidade para que os alunos, além de ouvir como sempre fazem, participassem fazendo perguntas no idioma estudado, mas eles estavam com muita dificuldade para entender e por isso recorri ao português. (E6RA2)

- 2.2: Tipos de Exercícios:

Das sete vezes que A2 menciona os exercícios propostos em seu relatório de regência, conseguimos depreender a natureza de somente dois dos exercícios, pois nas outras ocorrências a estagiária apenas relata que os alunos realizaram os exercícios, sem mencionar de que tipos. Vejamos:

Assim, os exercícios também foram feitos rapidamente e a maioria dos alunos acertaram todas as atividades. (E7RA2)

As atividades foram realizadas rapidamente, entretanto, a atividade da mímica não foi muito produtiva. (E8RA2)

Depois que realizaram todos os exercícios, pedi que os alunos produzissem um texto. (E9RA2)

- 2.4: Correção:

A estagiária, uma única vez em seu relatório, relata em que momento e como corrigiu a pronúncia dos alunos:

Inicialmente, foi entregue as cópias dos textos e a leitura foi feita pelos alunos, como não havia muitos alunos na sala, todos puderam ler um trecho do texto. Os alunos tiveram alguns problemas de pronúncia, que percebi que ocorriam também quando falavam alguma coisa em espanhol, então, sempre os corriji para perceberem que estavam falando com uma pronúncia errada. (E10RA2)

- **Categoria 3: Reflexão sobre a Regência**

Em alguns momentos, o texto de A2 reflete sobre as aulas que ministrou e relata alguns momentos que acredita que poderiam ter sido mais produtivos se ela tivesse atuado de outra maneira. Vejamos:

Os alunos relutaram um pouco para produzir o texto. A professora titular comentou que eles faziam isso sempre. Creio que isso ocorre porque os alunos não veem função alguma para seus textos. Poderia ter feito a atividade de uma forma que incentivasse os alunos a escreverem, assim a prática teria sido muito mais produtiva do que foi. (E11RA2)

Os alunos escolhiam personagens muito difíceis para se acertar num jogo de mímica. Eu deveria ter levado alguns nomes para um sorteio, esse tipo de problema não teria ocorrido. (E12RA2)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

No final de seu relatório, numa seção intitulada “conclusão”, A2 relata o que ela descobriu com relação ao papel do professor durante o Estágio Supervisionado de regência:

Acredito que o estágio de regência é extremamente importante para a formação do professor. Descobri, durante a preparação das aulas da regência, o real trabalho do professor, que vai muito além da prática em sala de aula. O trabalho de pesquisa para a preparação da aula e a seleção do conteúdo para os alunos não é fácil, pelo contrário, foi muito difícil, entretanto contribuiu muito para a minha formação. (E13RA2)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A2R	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	8
		1.2 Lexical	6
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	4
		2.2 Tipos de exercícios:	7
		2.4 Correção	1
	3. Reflexões sobre a Regência	-	4
4. Papel do professor	-	1	

Quadro X: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A2R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de A2

No que se refere ao uso da LM em sala de aula, o exemplo E5OA2 aponta que A2 acredita que durante o período de aula e durante as explicações, o professor deve sempre usar a LE para o aluno se acostumar e também passar a utilizá-la. Dessa forma, no exemplo E5RA2 nota-se que, durante suas aulas, a estagiária procura incentivar os alunos a utilizarem a língua estrangeira como havia mencionado que deveria ser no exemplo E5OA2. Entretanto, no exemplo E6RA2, a estagiária relata que em um momento de dificuldade dos alunos precisou recorrer à LM, visto que isso facilitaria a compreensão do conteúdo. Esses exemplos mostram que A2 precisou recorrer a uma forma de ensinar que, para ela, antes de passar pela experiência da regência, não deveria ser utilizada.

O exemplo E10OA2, apresenta uma crítica que a estagiária faz à forma de correção do professor regente, isto é, A2 critica o fato de o professor sempre corrigir a pronúncia dos alunos nos poucos momentos que eles tentam falar em espanhol na sala de aula. O exemplo aponta que A2 acredita que isso possa ser um dos motivos de os alunos não utilizarem muito a língua estrangeira, pois essa forma de correção pode estar inibindo-os. Entretanto, no exemplo E10RA2, a estagiária relata que os alunos possuíam problemas de pronúncia que ela sempre corrigiu para que os alunos pudessem perceber seus erros imediatamente, ou seja, seu método de correção foi o mesmo por ela criticado no relatório de estágio de observação.

O fato de A2 registrar em seu relatório quatro sugestões de melhoria para suas próprias aulas mostra que ela refletiu sobre a regência, visto que se não tivesse parado para refletir sobre a prática não teria chegado às conclusões a que chegou nos exemplos E11RA2 e E12RA2. Isso pode apontar um perfil de professor crítico-reflexivo de A2, além de demonstrar que a estagiária cumpriu com os objetivos de seu estágio.

Relatório de A3: Observação

A3 começa a introdução de seu relatório de estágio descrevendo a escola onde realizou o estágio e a quantidade de aulas observadas por ela, 14hora/aula. No decorrer do relatório e dos diários reflexivos, a estagiária faz levantamentos e críticas aos seguintes aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem, aqui categorizados:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Os conteúdos das aulas observadas por A3 tiveram, de acordo com seus registros, somente caráter lexical e cultural.

- 1.2: Lexical:

A professora introduziu a aula com a leitura de um texto que possuía vários falsos cognatos, então marcou com os alunos essas palavras e começou a ensinar os falsos cognatos a partir dos apresentados no texto. (E1OA3)

A professora começou a aula colocando algumas palavras na lousa e explicou aos alunos que havia colocado aquelas palavras no quadro porque eles começariam a estudar sobre como se fala o nome de algumas peças de roupas. (E2OA3)

- 1.3: Cultural:

Com o intuito de dividir alguns livros entre os alunos para a realização de um trabalho, a professora apresentou aos alunos algumas obras literárias espanholas e falou um pouquinho sobre cada uma para os alunos. (E3OA3)

A professora começou a aula colocando algumas expressões típicas da língua espanhola na lousa para introduzir uma aula sobre cultura. A professora ensinou aos alunos várias expressões e em que situações elas devem ser usadas. (E4OA3)

• **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- 2.1: Uso da Língua Materna:

Para A3, o fato de a professora regente não utilizar a língua estrangeira durante as aulas e não cobrar o uso da mesma por parte dos alunos prejudica muito o aprendizado. Em seu relatório, a estagiária revela que acredita que aula de língua espanhola deve ser toda ministrada na língua-alvo. Ela escreve que há um desinteresse grande por parte dos alunos pelas aulas de espanhol, e para ela, isso está relacionado ao fato de a professora não utilizar a língua alvo durante as aulas. Essa crença fica explícita nos excertos a seguir, extraídos de seus diários:

As poucas vezes que a professora disse alguma coisa em espanhol durante as aulas, pude perceber que ela não possuía muito domínio da língua, e acredito que por isso não ministrava as aulas na língua estrangeira. Os alunos por sua vez também tinham pouco espaço para utilizar a língua alvo, visto que a professora nunca cobrava deles. (E5OA3)

É possível notar que os alunos não se interessavam pela aula porque não veem a beleza da língua e não são incitados a aprendê-la já que a aula toda é em português. (E6OA3)

- 2.2: Tipo de Exercícios:

A3 relata que os exercícios trabalhados durante as aulas observadas foram, na maioria das vezes, exercícios escritos que envolviam preenchimento de lacunas, produção ou interpretação de texto e tradução. A estagiária aponta em seu relatório que o único exercício diferente que a professora trabalhou em uma das aulas foi uma atividade com música, no qual o objetivo era a tradução da mesma. A estagiária também aponta em seu relatório que as atividades do livro didático que não estão ligadas à escrita não foram trabalhadas pela professora nas aulas que observou, conforme esclarece em excertos de seus diários:

Percebi que todas as atividades trabalhadas em sala de aula são escritas e de certa forma estão sempre envolvendo tradução. A professora começa as aulas explicando a matéria, sempre em português, e em seguida traduz todas as palavras novas e não cobra dos alunos a pronúncia dessas palavras. E os exercícios que cobra dos alunos, de todas as matérias dadas, é sempre de escrever, ou seja, completar lacunas, escrever ou interpretar algum texto. É claro, no final desses exercícios faz a tradução de todas as frases ou texto. O livro didático sempre apresenta alguma atividade oral para cada tema abordado, mas essas atividades são puladas pela professora. Acredito que toda aula deve ter pelo menos uma atividade oral. (E7OA3)

Para finalizar a aula a professora disse que havia trazido uma música e todos gostaram muito, então tocou a música ‘Estoy Aquí’ da Shakira, depois tocou a música novamente e a professora foi pausando para os alunos escreverem a tradução que ditava. Então conclui que a professora transformou um exercício que poderia trabalhar habilidade oral e auditiva em um mero exercício de tradução e escrita. (E8OA3)

- 2.3: Priorização de Habilidades Linguísticas:

A estagiária registra que, durante as aulas, a professora prioriza o uso da escrita. Ela se incomoda com o fato de a professora não trabalhar a oralidade durante as aulas. Para a estagiária, a escrita é uma habilidade importante, mas considera a oralidade a habilidade linguística mais importante para o aprendizado de uma língua, e como a professora regente não trabalhou essa habilidade nas aulas observadas, A3 registrou suas críticas no relatório. Vejamos nos excertos:

Todas as aulas lexicais e culturais que observei, a professora começou apresentando e traduzindo palavras e expressões que seriam aprendidas naquela aula. Ao invés da professora praticar oralmente o novo vocabulário com os alunos, ela sempre pedia alguma atividade escrita. (E9OA3)

Não há interação oral dos alunos, até porque a professora raramente fala espanhol. Assisti aulas de conteúdos que a professora poderia ter trabalhado bastante a oralidade dos alunos e ao invés disso preferiu fazer uma atividade escrita e ignorar a parte oral, o que para mim atrapalhou bastante o aprendizado dos alunos, já que a oralidade é de fundamental importância para se aprender uma língua estrangeira. (E10OA3)

- 2.4: Correção:

A estagiária relata que a professora, nas poucas vezes em que os alunos falavam em espanhol, corrigia os erros de estrutura da frase, mas ignorava erros de pronúncia. No que se refere a exercícios escritos, a estagiária escreve que a professora corrigia com atenção e passava de carteira em carteira tirando dúvidas dos alunos. Vejamos os seguintes excertos, extraídos dos diários de A3:

A professora corrigia os erros de estrutura que os alunos tinham nas poucas vezes em que falavam espanhol, mas não corrigia os erros de pronúncia. Acredito que isso acontecia porque a própria professora quando lia um texto possuía uma leitura lenta e com muitos erros de pronúncia. (E11OA3)

Nos exercícios escritos, a professora os corrigia na lousa e ia perguntando à classe qual a resposta correta, quando surgia alguma dúvida a professora ia nas carteiras tirá-las. (E12OA3)

- **Categoria 3: Sugestões Propostas:**

A3 registra em seu relatório as partes que julga problemáticas do que observou das aulas e apresenta sugestões que, na visão dela, poderiam gerar procedimentos mais adequados. Percebemos que as soluções apresentadas estão sempre ligadas à oralidade, conforme aparece nos diários reflexivos da estagiária:

Acredito que a professora poderia ter usado mais os alunos nessa aula e trabalhado mais a interação oral. Ela poderia pedir para que eles descrevessem a roupa dos amigos e a roupa da própria professora, por exemplo. Creio que a tradução não seja a melhor forma de se aprender uma língua estrangeira, para saber o que significa uma palavra em espanhol ela poderia dar dicas na própria língua estrangeira, ao invés de falar tanto em português. (E13OA3)

(...) acredito que a interação oral é fundamental para o aprendizado de uma língua estrangeira e a professora poderia ter aproveitado o interesse oral desses alunos e aprofundado a conversa, não somente corrigi-los. Ela poderia pedir, por exemplo,

para que eles formassem frases oralmente com os falsos cognatos, ou fazer um jogo de perguntas e respostas entre os alunos utilizando essas palavras. (E14OA3)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

Os registros que A3 faz sobre a professora regente em seu relatório estão relacionados à disciplina em sala de aula. A estagiária escreve que a professora (A3 observou 14 aulas ministradas por uma mesma professora) possui um bom relacionamento com seus alunos, mas não consegue controlar a indisciplina durante as aulas. De acordo com o relatório de A3, a professora não tem “pulso firme”, o que faz com que muitos não respeitem suas ordens e atrapalhem o desenvolvimento da aula. Vejamos os excertos dos diários da estagiária:

Assim que os alunos entraram a professora disse que eles seriam mudados de lugar e toda aula deveriam sentar nesse mesmo lugar, pois estavam conversando muito. (...) Houve uma aluna que não aceitou e começou a ‘brigar’ com a professora. A professora não enfrentou a aluna e cedeu, o que fez outros alunos reclamarem. Com essas discussões a professora levou 40 minutos para conseguir mudar somente alguns alunos de lugares, pois os outros não quiseram e a professora deixou por isso mesmo e desistiu. (E15OA3)

A professora não tem controle nenhum sobre os alunos. Percebi que eles conversam e levantam quando querem, pois sabem que a professora não vai fazer nada. Inclusive ouvi dois alunos conversando e um dizia para o outro que podia mandar o bilhete para uma menina porque a professora nunca faz nada. (E16OA3)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

Os registros referentes aos alunos, assim como os referentes ao professor, estão relacionados à disciplina em sala de aula. Percebemos no relatório de A3 que a indisciplina de alguns alunos faz com que outros desistam do curso, visto que esse não é obrigatório na escola onde o estágio foi realizado. Também percebemos no relatório de A3 que a própria professora regente admitiu que a indisciplina fez com que alunos interessados deixassem o curso de espanhol:

O relacionamento professor/aluno é bom, mas com falhas disciplinares, o que fez com que, segundo a própria professora, muitos alunos tenham desistido do curso. (E17OA3)

Notamos que os apontamentos sobre os aspectos “papel do professor” e “papel do aluno” abordados por A3 em seu relatório estão diretamente ligados, visto que a estagiária

afirma que a indisciplina de alguns alunos está diretamente ligada ao comportamento da professora regente, a qual não possui, como a própria estagiária denomina, “pulso firme” com os alunos.

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências	
A30	1. Conteúdo das Aulas	1.2 Lexical	10	
		1.3 Cultural	4	
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	5	
		2.2 Tipos de exercícios:	Interpret. Texto	-
			Prod. Textual	7
			Comp. Auditiva	3
		2.3 Priorização de hab. Linguísticas: Escrita	1	
		2.4 Correção	2	
	3. Sugestões propostas	-	7	
	4. Papel do professor	-	4	
	5. Papel do aluno	-	1	

Quadro XI: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A30.

Acreditamos que o fato de A3 apresentar sugestões em todas as aulas assistidas pode demonstrar que esta estagiária tem um perfil mais crítico-reflexivo que os outros estagiários da instituição A, visto que ela é a única que procurou apontar sugestões em todas as aulas observadas, aspecto que como já dito anteriormente, forma a categoria que nos demonstra apresentar mais reflexão.

Relatório de A3: Regência

O relatório de Estágio Supervisionado de regência de A3 é bastante curto, visto que a estagiária ministrou duas aulas para quatro turmas de 6º ano e duas aulas para três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental II de uma escola particular, totalizando as 14 aulas de regência exigidas pela instituição A. Dessa forma, a estagiária produziu somente dois diários reflexivos nos quais relata, de forma geral, as aulas ministradas nos 6º e 8º anos. Vejamos as categorias relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas que encontramos nos diários:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Como o conteúdo abordado para todas as turmas de 6º ano foi o mesmo e o conteúdo abordado para todas as turmas de 8º ano também, temos somente dois conteúdos abordados no estágio de regência de A3, um gramatical e outro lexical. Vejamos:

- 1.1: Gramatical:

O conteúdo dos 8º anos também foi dividido em duas aulas e se tratava do futuro e da perífrase do verbo 'ir + a. (E1RA3)

- 1.2: Lexical:

O conteúdo programático dos 6º anos foi dividido em duas aulas, desse modo se iniciará com a descrição dos cômodos da casa e depois com a descrição dos móveis da casa. (E2RA3)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- 2.2: Tipos de Exercícios

A estagiária escreve, em seu relatório, quais foram os exercícios propostas por ela nas duas aulas que preparou para a realização do estágio. Vejamos alguns nos excertos a seguir:

O texto 'Aventuras de Rufo e Trufo' foi apresentado aos alunos para que eles lessem e interpretassem. (E3RA3)

Depois da atividade de compreensão, pedi que cada aluno descrevesse sua casa oralmente se baseando no texto que acabaram de ler. (E4RA3)

Dei uma música chamada 'Rock – a – fiesta' de Juan Luis Guerra, na qual os alunos deveriam completar com as perífrases que estavam faltando e depois traduzimos a música. (E5RA3)

- **Categoria 3: Reflexões sobre a Regência**

A3 registra em seu relatório duas sugestões para suas próprias aulas, o que demonstra que a estagiária refletiu sobre as aulas que ministrou no Estágio Supervisionado de regência. Vejamos:

Eu poderia ter utilizado mais as práticas orais, pois partes da casa é um conteúdo que me dá muita abertura para isso e só senti falta quando encerrei as aulas. Poderia também ter sido mais rígida com alguns alunos, principalmente do 6ºC, onde há alguns garotos que são terríveis e acabam roubando a atenção dos alunos e atrapalhando a aula. (E6RA3)

A estratégia de ensino poderia ter sido diferente, no sentido de que eu poderia ter utilizado mais recursos midiáticos, como trechos de filmes, novelas, pois assim teria tornado a aula mais atrativa e talvez menos gramatical, como foi. (E7RA3)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

No final do relatório aparece um relato sobre o que A3 acredita ter aprendido sobre o papel do professor durante o estágio:

Acredito que há muitos aspectos positivos nas aulas que dei, mas o estágio me mostrou que o professor deve tentar oscilar mais entre uma aula e outra, isto é, eu preparei um mesmo conteúdo para aplicar em mais de uma turma, e percebi que a aula nunca saía igual a anterior, e percebi também que um mesmo conteúdo deve ser dado de forma diferente em salas diferentes, pois cada turma tem sua característica. Então, quando as turmas forem realmente minhas, vou procurar conhecer bem os alunos para poder preparar aulas específicas para cada turma. (E8RA3)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A3R	1. Conteúdo das Aulas	1.1 Gramatical	8
		1.2 Lexical	6
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Interpret. Texto	1
		Prod. Textual	1
		Comp. Auditiva	2
		Gramatical	1
	Expressão Oral	1	
3. Reflexões sobre a Regência	-	2	
4. Papel do professor	-	1	

Quadro XII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A3R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de A3

O fato de a estagiária não ter tido uma diversidade de aulas, isto é, ministrou apenas dois temas em 14 aulas, as informações de seu relatório foram bem sucintas, o que dificultou identificar as características de suas aulas. Questões relacionadas ao uso da língua materna e

modos de correção, que foram bastante apontados pela estagiária no relatório de observação, não foram abordadas por ela no relatório de estágio de regência.

Ainda assim, notamos, ao comparar os exemplos E8OA3 e E5RA3, que a estagiária propõe em sua aula um exercício que havia sido criticado por ela. No exemplo E8OA3 critica a atitude do professor regente que trabalhou somente tradução e escrita numa atividade com música, no entanto, no exemplo E5RA3, notamos que a estagiária trabalhou a música “Rock – a – fiesta” da mesma forma que o professor que acompanhou durante seu estágio de observação.

Ainda com relação aos exercícios, se analisarmos o exemplo E7OA3 percebemos que a estagiária acredita que toda aula de língua espanhola deve ter pelo menos um exercício que trabalhe a oralidade do aluno. No entanto, se analisarmos o quadro XXIII, notamos que a incidência para esse tipo de exercício é apenas uma atividade para 14 aulas, ou seja, a estagiária só realizou atividade oral nas aulas que ministrou sobre o tema “partes da casa”, como podemos comprovar no exemplo E4RA2. Nas aulas de temas gramaticais não foram apresentadas atividades orais, o que mostra que a estagiária não conseguiu agir da forma que julgava correta.

A3 nos parece possui um perfil de professor crítico-reflexivo, visto que, se analisarmos os números dos quadros IX e XXIII, notamos que para cada aula a que assistiu no estágio de observação e para cada aula que ministrou no estágio de regência apresentou sugestões que, acredita, melhora as práticas descritas. Além disso, se analisarmos o exemplo E6RA3, notamos que a própria estagiária menciona que poderia ter proposto mais atividades orais, ou seja, a própria estagiária percebe que não agiu de acordo com o que acredita ser a melhor forma, isto é, crença que expõe no exemplo E7OA3. Todas essas conclusões registradas por A3 não poderiam ter sido concluídas se não tivessem ocorrido reflexões sobre as duas modalidades de estágio.

Relatório da Dupla A4: Observação

As estagiárias utilizam a introdução de seu relatório de estágio de observação para se apresentarem e fazerem alguns apontamentos referentes à cidade onde o estágio foi realizado e a quantidade de horas cumpridas.

Nos diários reflexivos, embora as estagiárias sejam orientadas a fazerem reflexões sobre as aulas assistidas, fazem descrições dessas aulas, nas quais identificamos os seguintes aspectos que transformamos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das 14 aulas observadas e registradas pela dupla de estagiárias foram identificadas seis com conteúdo de temas gramaticais e oito, de temas lexicais.

- **1.1: Gramatical:**

Em seguida a professora coloca o tema da aula na lousa (presente do indicativo) e pede aos alunos que abram o livro na página que possui os principais verbos conjugados nesse tempo verbal. (E1OA4)

Esta aula, mais gramatical, apresenta aos alunos as formas irregulares de verbos no condicional em espanhol. (E2OA4)

- **1.2: Lexical:**

A professora pediu que os alunos abrissem os livros na unidade denominada 'De volta ao colégio' que tinha como temática ensinar o vocabulário de materiais escolares. (E3OA4)

A professora levou uma receita de 'paella' para a aula e leu para os alunos. Eles se empolgaram e começaram a falar sobre o que mais gostam de comer, então a professora aproveitou para introduzir que tinha como objetivo ensinar vocabulário relacionado à comida. (E4OA4)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- **2.1: Uso da Língua Materna:**

Em seu relatório, as estagiárias apontam que a professora interage com os alunos em espanhol o tempo todo e que os alunos procuram fazer o mesmo. Elas registram que esse fator superou suas expectativas, pois pensavam que alunos de escolas regulares não falavam na língua alvo. Apontam também que quando forem dar aulas tentarão falar somente em espanhol, pois acreditam que o fator que leva os alunos a utilizarem cada vez mais a língua alvo é o professor utilizando-a primeiro. Vejamos os excertos a seguir:

O uso da língua estrangeira em sala de aula foi recorrente, a professora falava com pronúncia clara o idioma e cobrava dos alunos que interagissem com ela em espanhol. (E5OA4)

Como a professora interage com seus alunos em espanhol todo o tempo, muitos deles correspondem à expectativa respondendo a ela na mesma língua, característica mais presente nos alunos de níveis avançados. Acreditamos que todo professor de espanhol deve dar aula somente em espanhol, inclusive, depois dos estágios, concluímos que devemos dar aulas somente em língua estrangeira depois de formadas e acreditamos que vamos fazer isso, pois acreditamos que os alunos utilizam espanhol nas aulas por causa da professora. Nós não pensávamos que era possível tantos alunos de uma escola regular se esforçar para utilizar a língua estrangeira. (E6OA4)

- 2.2: Tipos de exercícios:

Durante a leitura do relatório de A4, percebemos que as estagiárias descrevem várias atividades realizadas pela professora regente com os alunos: leitura, produção e interpretação de texto, jogos e exercícios de compreensão auditiva. Vejamos o excerto:

Então a professora pediu que os alunos fizessem os exercícios das páginas 41 e 42 do livro, que se tratava de um texto, interpretação e um exercício de preencher lacunas. Em seguida a professora entregou aos alunos a letra de uma música que teriam que completar com os verbos no condicional. (E7OA4)

Depois que terminaram os exercícios do livro, como de costume em todas as aulas, a professora pediu que os alunos fechassem os livros e pediu que eles falassem o que queriam ser no futuro utilizando o presente do indicativo que acabaram de aprender. Notamos que em todas as aulas a professora faz uma ou mais atividades para que os alunos possam utilizar o conteúdo aprendido na oralidade. (E8OA4)

- 2.3: Priorização de habilidades linguísticas:

As estagiárias deixam claro em seu relatório que a professora e a escola priorizam a abordagem comunicativa, conforme aparece no excerto abaixo:

A concepção de língua estrangeira abordada pela professora visa o trabalho com a língua de uma forma mais comunicativa, apresentava tópicos gramaticais em menor quantidade, e em maior vocabulário e a pronúncia dos alunos. Segundo a coordenação da escola, a escola tem por foco de ensino o desenvolvimento de habilidades comunicativas dos alunos em situações reais de uso. (E9OA4)

- 2.4: Correção:

Notamos em seu relatório que as estagiárias identificaram que a concepção de erro da professora está relacionada à comunicação, ou seja, para ela o erro ocorre quando a

comunicação fica prejudicada. Dessa forma, corrige somente os erros que acredita interferirem na comunicação, segundo registram as estagiárias:

A concepção de erro adotada pela professora é o de o que não seria compreendido em uma comunicação. Assim, não são corrigidos erros gramaticais apesar de as regras serem apresentadas pela professora ao longo da aula quando decorrentes. Ao contrário, é comentado e corrigido os erros de pronúncia de fonemas inexistentes na língua estrangeira bem como palavras inexistentes no espanhol faladas pelo aluno, em especial nas turmas de níveis mais avançados, por influência do português. (E10OA4)

Após os diários reflexivos, na conclusão do relatório de estágio de observação, as estagiárias refletem e escrevem sobre os seguintes aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas e que constituem categorias neste trabalho.

- **Categoria 4: Papel do Professor**

As estagiárias expõem em seu relatório que a relação da professora que ministrou todas as aulas, por elas observadas, com os alunos é muito boa e que ela possui uma didática que faz com que todos os alunos a respeitem e participem de todas as aulas sem serem forçados:

Pudemos observar que a relação da professora com os alunos foi ótima, pois a professora respeitava os alunos, e de forma recíproca, eles também a respeitavam; a professora possui uma didática ótima, a ponto de que quando era necessária a participação dos alunos nas atividades todos eles se propunham a responder e fazer o que lhe foi pedido. (E11OA4)

As estagiárias também registram no relatório que a característica da professora que mais lhes chamou a atenção é a de incentivar os alunos a sempre utilizarem a língua estrangeira durante as aulas, mesmo cometendo erros:

A professora pede que os alunos falem sempre em língua estrangeira e, para tanto, sempre que necessário a correção de um aluno faz em espanhol ocasionando, por exemplo, a troca da utilização de língua materna pela língua estrangeira pelos alunos. A professora sempre diz aos alunos que errar é importante para o aprendizado, por isso devem tentar falar mesmo cometendo erros. (E12OA4)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

De acordo com o que registram, os alunos da escola onde A4 realizaram os estágios são interessados e participativos. Apontam que a característica desses alunos que mais lhes chamou a atenção é o fato de nas aulas eles utilizarem a língua materna somente quando vão falar sobre algum assunto que foge do abordado na aula. Elas verificam que os alunos de níveis mais avançados tentam utilizar a língua estrangeira mesmo quando vão dizer algo que não está relacionado à aula. Vejamos nos excertos que se seguem:

Em suma, os alunos levam as aulas a sério, entram pontualmente nas aulas, levavam material completo para a escola, não se dispersavam com facilidade, até porque a professora conseguia os cativar de maneira exemplar. (E13OA4)

Os alunos, no geral, foram muito participativos em todas as aulas da professora, pois ela faz com que os alunos não fiquem nervosos com o fato de falar em público. Os alunos de níveis mais avançados tem o costume de tentar falar espanhol mesmo quando vão dizer alguma coisa que não está relacionado à aula. (E14OA4)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências	
A40	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	6	
		1.2 Lexical	8	
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	2	
		2.2 Tipos de exercícios:	Leitura	-
			Interp. de texto	4
			Comp. Auditiva	2
			Expressão Oral	4
		2.3 Priorização de hab. Linguísticas	9	
	2.4 Correção	1		
	4. Papel do professor	-	2	
5. Papel do aluno	-	2		

Quadro XIII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A40.

Notamos que, diferentemente do que ocorre nos documentos descritos anteriormente, no relatório de A4, todas as atividades realizadas pela professora regente foram registradas como satisfatórias, e por isso elas não escreveram críticas e nem apontaram sugestões sobre as práticas observadas.

Relatório da Dupla A4: Regência

No relatório de Estágio Supervisionado de regência, a dupla de estagiárias A4 apresentou alguns apontamentos sobre o ensino/aprendizagem de línguas que foram divididos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

As estagiárias ministraram e registraram 14 aulas, sendo 10 com conteúdos gramaticais e 4 com conteúdos lexicais. Vejamos alguns excertos que comprovam:

- **1.1: Gramatical:**

Iniciamos a aula ensinando aos alunos a estrutura que constitui o tempo verbal do pretérito imperfeito. (E1RA4)

Começamos dizendo aos alunos que estudaríamos gênero e números do substantivo, então tivemos que explicar do que se tratava gênero e número pois a maioria não sabia. (E2RA4)

Nesta aula ensinamos as relações de comparação em espanhol. (E3RA4)

- **1.2: Lexical:**

Nesta aula trabalhamos o vocabulário e a pronúncia correta de alguns países e nacionalidades em espanhol. (E4RA4)

Utilizamos essa aula para apresentar aos alunos os falsos cognatos em espanhol. (E5RA4)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- **2.1: Língua Materna:**

As estagiárias escrevem em seu relatório que, em um único momento, durante os estágios de regência, precisaram recorrer à língua materna para serem compreendidas pelos alunos. Vejamos:

Apesar de nossa insistência em tentar falar somente espanhol durante as aulas, nesta aula não conseguimos. Os alunos se demonstraram muito insistentes e diziam toda hora que não estavam entendendo nada, então acabamos dando toda aula em português e só falávamos algumas palavras soltas em espanhol. (E6RA4)

- 2.2: Tipo de Exercícios:

Após escreverem no relatório como ocorreram as explicações sobre o conteúdo programado, as estagiárias registraram alguns exercícios que realizaram com os alunos em cada uma das aulas descritas. Os exercícios mencionados por elas envolviam compreensão auditiva, expressão oral, jogos, produção de texto e gramática. Vejamos alguns excertos:

Após a explicação propusemos aos alunos um bingo como atividade, pois assim poderiam treinar a conjugação de alguns verbos no pretérito imperfeito. (E7RA4)

Seguindo, fizemos um exercício de compreensão auditiva retirado de um livro que pegamos na biblioteca de nossa universidade. (E8RA4)

Depois que enfatizamos as diferenças entre ‘tú’ e ‘usted’, dividimos a sala em dois grupos para uma dinâmica em que deveriam desenvolver um diálogo usando a forma de tratamento adequada para cada situação que criávamos. (E9RA4)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

Em seu relatório, a dupla relata que notou durante os estágios que o professor deve adaptar suas aulas de acordo com cada turma para a qual ministrará aulas, visto que cada professor possui um perfil, assim como cada turma. Vejamos o excerto a seguir:

Por termos perfis diferentes de personalidade, e por consequência, modos diferentes de da aula, pudemos observar a importância de cada professor adaptar suas aulas a partir do modo como cada turma reage. Nós, por exemplo, tivemos que adaptar nossas aulas a partir do modo como a turma reagia com cada uma de nós, priorizando o modo com o qual a turma mais se identificava ou dividindo-nos no trabalho com os grupos a partir do perfil de cada grupo de aluno. (E10RA4)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

As estagiárias registram em seu relatório que em todas as aulas que ministraram sentiram que os alunos possuíam dificuldade em expressar-se em espanhol. Esta percepção é diferente da que registraram no relatório de observação. Vejamos:

Para o início de cada aula preparamos uma atividade para nos aproximarmos dos alunos e também para conhecê-los melhor. Com isso percebemos que, no geral, os alunos não gostavam de se falar muito em espanhol, e por isso, a atividade que deveria ser para dinamizar a aula e aproximar os alunos das estagiárias requereu certa insistência e tempo para ter efeito desejado. (E11RA4)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A4R	1. Conteúdo das Aulas	1.1 Gramatical	10
		1.2 Lexical	4
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Prod. Textual	2
		Comp. Auditiva	4
		Gramatical	5
		Expressão Oral	5
	Jogos	2	
4. Papel do professor	-	1	
5. Papel do aluno	-	1	

Quadro XIV: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A4R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de A4

As estagiárias, desde o estágio de observação, não apresentam muitas reflexões sobre a prática docente em seus relatórios de estágio. No exemplo E10RA4 apontam que possuem perfis diferentes de dar aula e que por isso tinham que adaptar as aulas priorizando o perfil da estagiária com o qual a turma mais se identificasse. O fato de possuírem características diferentes na hora de exercer o ofício pode ter influenciado para um caráter mais descritivo de seus relatórios. Com a intenção de evitar conflitos de ideias na hora de produzir os relatórios, as estagiárias podem ter optado por apresentar somente as descrições.

No exemplo E6OA4 a dupla de estagiárias relata que aulas de língua estrangeira devem ser ministradas em língua estrangeira e que assim deverão agir quando exercerem a profissão de professoras de língua estrangeira. No entanto, no exemplo E6RA4, as estagiárias se depararam com uma situação em que não conseguiram agir da forma idealizada por elas, visto que, mesmo insistindo com os alunos, não conseguiram deixar de utilizar a língua materna durante a aula, pois os alunos reclamavam que não estavam entendendo. Nota-se que, ao contrário de A1, A2 e A3, a professora observada por A4 usava a LE em sala de aula e os estudantes interagem com ela. Entretanto, as estagiárias, apesar de gostarem da atuação da professora, não conseguiram manter o uso da LE durante as aulas que ministraram no estágio de regência e, no relatório, registram que os estudantes não corresponderam a suas expectativas em relação às habilidades orais.

Relatório da Dupla A5: Observação

Nos diários reflexivos, a dupla A5 faz as descrições das aulas observadas e registram os seguintes aspectos ligados ao ensino/aprendizagem de língua estrangeira, aqui transformados em categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

As aulas observadas e registradas por A5 tiveram conteúdos que subcategorizamos em gramaticais e lexicais. Vejamos:

- **1.1: Gramatical:**

O tema da aula era o verbos ‘gustar’. (E1OA5)

Posteriormente ela passa a matéria do dia à lousa, a aula trataria de *pronombres personales*. (E2OA5)

- **1.2: Lexical:**

A professora explica aos alunos que hoje explicará sobre as cores em espanhol, *los colores*. (E3OA5)

Ela disse aos alunos que eles iriam trabalhar com os nomes das profissões. (E4OA5)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula:**

- **2.1: Uso da língua materna:**

As estagiárias, na descrição de todas as aulas observadas, relatam que as professoras somente utilizavam a língua materna durante as aulas, fato que para elas atrapalha a aprendizagem. Notamos, no relatório de estágio de A5, que elas acreditam que o não uso da língua alvo pela professora nas aulas faz com que os alunos tenham vergonha de falar em espanhol durante as aulas, o que, provavelmente, também acontecerá fora delas:

As aulas observadas foram todas ministradas em língua portuguesa. Em nenhum momento as professoras falaram ou interagiram com os alunos em espanhol. Acreditamos que isso atrapalhe muito a aprendizagem dos alunos. Pudemos perceber, também, como os alunos se sentiam acanhados e com vergonha de falarem

em espanhol no contexto da aula. Acreditamos que isso acontece porque a própria professora não utiliza a língua estrangeira, e pensamos que se isso acontece dentro da sala de aula, também acontecerá nas ruas. (E5OA5)

- 2.2: Tipos de exercícios:

O relatório da dupla A5 aponta que durante as aulas não é possível realizar muitos exercícios pelo fato de os alunos não possuírem livro didático. As estagiárias relatam que as professoras escrevem toda a matéria e exercícios na lousa, e como os alunos demoram muito para copiar, o desenvolvimento das aulas acaba sendo prejudicado. De acordo com o relatório das estagiárias, as professoras regentes trabalham somente com exercícios escritos, visto que enquanto os alunos estão copiando da lousa eles estão mais quietos.

Percebemos como ao longo da aula os alunos somente copiaram a matéria e os exercícios da lousa. As professoras nos informou que eles não possuem livro didático de espanhol e por esse motivo elas precisam passar todas as coisas na lousa para eles copiarem. As próprias professoras nos disseram que trabalhavam com exercícios escritos, pois enquanto os alunos copiavam faziam menos bagunça. (E6OA5)

Na conclusão do relatório, as estagiárias fazem algumas sugestões para determinados pontos observados nas aulas, os quais, para elas, não foram adequados. Vejamos na categoria 3.

- **Categoria 3: Sugestões Propostas**

Em seu relatório, as estagiárias apresentam duas sugestões para determinados pontos das aulas que elas não acreditam funcionar no processo de ensino/aprendizagem. Vejamos:

Pensamos que é importante para o aluno, no processo de aprendizagem, estabelecer relação entre sua língua materna e a língua estrangeira que está sendo ensinada. E é importante, também, trabalhar com esse aluno a interação oral em espanhol, aspecto esse que não foi trabalhado nas aulas das professoras regentes. Acreditamos que se esses dois aspectos fossem trabalhados, as aulas das professoras seriam muito mais aproveitadas pelos alunos. (E7OA5)

Vimos, somente, que a professora pecou em um ponto: ela, em nenhum momento, interagiu com os alunos em espanhol. Acreditamos que seria interessante ela tentar explicar os conteúdos em espanhol, pois os alunos podem se interessar mais só de ouvi-la falar outra língua. (E8OA5)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

As estagiárias observaram e registraram as aulas de duas professoras diferentes, mas ao caracterizar as aulas dessas professoras em seu relatório, apontam semelhanças entre ambas. Notamos no relatório que, para as estagiárias, as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras são questionáveis quanto a sua eficácia no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, conforme declaram no excerto abaixo:

As professoras não mostravam a seus alunos as variantes linguísticas do espanhol. Quando as professoras ensinavam e corrigiam, elas eram categóricas e não consideravam que a mesma palavra poderia ter outra pronúncia em outro país falante de espanhol, ou seja, não apresentavam as variações linguísticas a seus alunos. Logo, uma das questões que pudemos observar foi a não-proficiência na língua estrangeira que elas se propuseram a ensinar.

As professoras, também em nenhum momento, fizeram as correlações entre o espanhol e o português. Elas não utilizavam nossa língua para mostrar as diferenças entre as duas, a língua foi ensinada com a concepção de código isolado. (E90A5)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

Em seu relatório, a dupla A5 aponta que os alunos da escola onde realizou o estágio de observação são desinteressados; não fazem pergunta nenhuma sobre a matéria que a professora ensina; e, além de não quererem fazer as leituras, em voz alta, dos textos em espanhol pedidos pelas professoras, eles riem dos alunos que o fazem. Vejamos os excertos ilustrativos:

Foi visível o desinteresse dos alunos quanto à língua estrangeira que aprendiam. Em nenhum momento os alunos perguntaram ou se questionaram a respeito de algumas palavras que eles estavam copiando. (E100A5)

Pelo que percebemos os alunos não gostam de fazer leituras em voz alta dos textos em espanhol, mas têm que fazer pois é o único momento da aula que a professora pede que eles falem espanhol. Enquanto um falava, os outros alunos riem do aluno que estava lendo. (E110A5)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A50	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	4
		1.2 Lexical	10
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	3
		2.2 Tipos de exercícios:	-
		Exercícios escritos (interpretação de texto e preencher lacunas)	14
	3. Sugestões propostas	-	2
	4. Papel do professor	-	4
5. Papel do aluno	-	4	

Quadro XV: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A50.

No relatório de A5 não identificamos momentos de reflexão embasados em teorias abordadas no curso de Licenciatura em Letras. Apresentaram somente sugestões para 2 das 7 aulas duplas observadas. No entanto, apresentaram indícios de reflexão quando mencionaram que julgam importante, para o ensino/aprendizagem de língua espanhola, a apresentação das variantes linguísticas do espanhol e a correlação entre português e espanhol, aspectos esses que não foram trabalhados pela professora regente e por isso foram criticados pelas estagiárias.

Nota-se que no relatório se registra a falta de atividades de expressão oral, o uso constante da LM tanto pelo professor quanto pelo aluno, fatos bastante recorrentes nos relatórios lidos até este momento.

Relatório da Dupla A5: Regência

As estagiárias relatam em seu relatório de estágio as 14 aulas que ministraram durante o estágio de regência, e as categorias encontradas nesse relatório foram as seguintes:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das 14 aulas ministradas e relatadas pela dupla de estagiárias durante o estágio de regência, 10 tiveram como conteúdo temas gramaticais e 4, temas culturais. Vejamos:

- 1.1: Gramatical:

Depois de nos apresentar dissemos aos alunos que iríamos tratar dos verbos reflexivos no presente do indicativo. (E1RA5)

Depois das apresentações, dissemos aos alunos que nesta aula revisariamos o imperativo afirmativo e negativo a pedido da professora deles. (E2RA5)

- 1.3: Cultural:

Nesta aula, como a professora nos deu autonomia sobre o conteúdo, trabalhamos textos que falavam sobre personalidades espanholas e hispano-americanas. (E3RA5)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- 1.2: Tipo de Exercícios:

Em cada aula descrita pelas estagiárias (em seu relatório de estágio) aparece relatado que os alunos realizaram algumas atividades, no entanto, não podemos saber quais atividades são essas, visto que as estagiárias não relatam e também não apresentam essas atividades em anexo ao relatório. Vejamos alguns excertos que comprovam o modo como a dupla menciona as atividades propostas por elas durante a regência:

Então, depois da explicação, fizemos os exercícios com eles e tiramos as dúvidas. (E4RA5)

Depois que fizemos a leitura dos textos, os alunos fizeram os exercícios sem muitas dificuldades. (E5RA5)

- **Categoria 3: Reflexões sobre a Regência**

No relatório, as estagiárias dão duas sugestões para a professora que lhes cedeu as aulas. Vejamos:

Assim que os alunos terminaram os exercícios que entregamos a eles, colocamos na lousa um exercício que a professora tinha pedido para que passássemos a eles. O exercício era totalmente descontextualizado de qualquer texto e, de certa forma, era até um pouco simplista. Mas como foi pedido da professora, nós passamos aos alunos. Mas acreditamos que essa professora deva apresentar exercícios mais elaborados e contextualizados a seus alunos, pois só assim irão realmente aprender. (E6RA5)

Sentimos que os alunos possuem muita dificuldade de falar em espanhol. Talvez, pensamos nós, haja certa deficiência no ensino da competência comunicativa. Pensamos que a professora desses alunos deveria trabalhar mais essa competência, pois acreditamos que essa dificuldade desses alunos pode ser reflexo da forma de ensinar da professora. (E7RA5)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

Em seu relatório de estágio, a partir de um fato ocorrido durante uma aula, as estagiárias apontam que todo professor de língua espanhola deve apresentar as variantes linguísticas a seus alunos:

Durante nossa explicação aconteceu um fato interessante, uma aluna nos interrompeu e perguntou se o modo como pronunciamos uma palavra estava correta, pois ela havia aprendido de outra forma. Então, perguntamos a ela quem falava certo, se era o nordestino ou o paulista: ela respondeu que nenhum dos dois, já que eles falavam apenas diferente um do outro. Bem, por meio dessa analogia explicamos a noção de variante e, também, que o espanhol da Espanha vai ser diferente do espanhol da Argentina, por exemplo. Ficamos bastante satisfeitas com esse acontecimento, pois acredito que todo professor de espanhol tem que mostrar as variantes linguísticas a seus alunos. (E8RA5)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A5R	1. Conteúdo das Aulas	1.1 Gramatical	10
		1.3 Cultural	4
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	7
	3. Reflexões sobre a Regência	-	2
	4. Papel do professor	-	1

Quadro XVI: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A5R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de A5

Em seu relatório, a dupla de estagiárias A5 apresentou duas sugestões, E7OA5 e E8OA5, para as aulas as quais assistiram durante o estágio de observação, além de fazer várias críticas às aulas dos professores regentes. No entanto, na regência, momento em que deveriam refletir sobre suas próprias práticas, notamos que os únicos dois momentos em que relataram suas reflexões, apresentaram sugestões para um exercício que foi proposto pela

professora regente e para o ensino geral da escola onde realizou a regência, como podemos comprovar nos exemplos E6RA5 e E7RA5. O que se destacou no relatório de A5 é que as estagiárias refletiram bastante sobre a prática dos professores regentes que as acompanharam durante os estágios, no entanto não apresentaram nenhuma reflexão sobre suas próprias práticas, inclusive no relatório de regência, momento em que essas reflexões deveriam ocorrer, apresentaram reflexões somente sobre a prática de outros professores. Por se tratar de uma dupla, pode ser que isso ocorra pelo fato de ser mais difícil refletir sobre a prática de duas pessoas que possuem características diferentes, então, para evitar conflitos, podem ter optado por apresentar reflexões somente da prática de outros professores.

No exemplo E9OA5, as estagiárias mencionam a importância de se apresentar aos alunos as variantes linguísticas da língua espanhola e criticam o fato de a professora regente não o fazer. Coerentemente, no estágio de regência, momento em que as próprias estagiárias ministram a aula, quando surge a oportunidade, elas agem da forma como consideram adequada e apresentam algumas variantes aos alunos, como observamos no exemplo E8RA5.

É interessante observar que no relatório de regência não há menção a se as estagiárias utilizaram ou não a LM e a reação dos estudantes a este (não) uso.

Relatório da Dupla A6: Observação

Nos diários reflexivos, a dupla A6 apresenta descrições e algumas reflexões sobre alguns dos seguintes aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

As aulas observadas por A6, de acordo com seu relatório, tiveram como tema conteúdos gramaticais, lexicais e culturais, os quais foram tomados como subcategorias.

- **1.1: Gramatical:**

A professora iniciou a aula mostrando aos alunos as conjugações dos verbos regulares no presente do modo indicativo. (E1OA6)

O tema da aula eram os verbos reflexivos como, por exemplo, *llamarse* e *levantarse*. (E2OA6)

- **1.2: Lexical:**

A professora iniciou a aula com uma atividade auditiva para introduzir o vocabulário de profissões. (E3OA6)

- 1.3: Cultural:

A aula teve como tema os costumes e o cinema espanhol. (E4OA6)

A professora ministrou a aula na sala de informática para trabalhar o tema músicas latinas, dando ênfase nas músicas *rio-platenses*. (E5OA6)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- 2.1: Uso da Língua Materna:

A dupla A6 registrou que os professores, para explicar conteúdos gramaticais, utilizavam a língua materna, pois acreditam que os alunos entendem melhor. Assim, quando as aulas tinham como tema conteúdos lexicais ou culturais, os professores procuravam falar em espanhol:

Notamos que os professores, durante a explicação da gramática, falavam em português e nos disseram que dessa forma os alunos entendiam melhor. Mas quando não se tratava de gramática, eles falavam em espanhol o tempo todo. (E6OA6)

- 2.2: Tipo de Exercícios:

As estagiárias apontam em seu relatório de estágio que os professores trabalham diversas atividades como: interpretação, produção de texto e exercícios orais, mas afirmam que dão mais ênfase a exercícios que trabalhem compreensão auditiva, como músicas, diálogos e vídeos:

Os professores mesclam bastante as atividades com os alunos. Fazem atividades de interpretação de texto, leitura, produção de texto, atividades orais etc. Mas nos impressionamos como eles dão mais ênfase em atividades de compreensão auditiva. Quase sempre trabalham uma música, um diálogo e vídeos. (E7OA6)

As estagiárias, em suas reflexões (nos diários reflexivos de seu relatório), também apresentam algumas sugestões para determinados pontos das aulas que para elas não funcionaram bem.

- **Categoria 3: Sugestões Propostas**

A dupla A6 apresenta algumas soluções para determinados pontos das aulas observadas:

Em nossa opinião, a participação de poucos alunos nas aulas pode vir da diferença de tempo de aprendizagem dos alunos, pois percebemos que aqueles que quase não respondiam, tinham dificuldades para entender a matéria. Talvez por essa dificuldade de aprendizagem do espanhol, esses alunos acabavam sentindo-se desmotivados. Acreditamos que os professores precisariam entender essa situação e trabalhar com a inclusão desses alunos no ambiente de sala de aula, procurando resolver as dúvidas e entender as dificuldades que os alunos têm em relação ao conteúdo. Oferecer aulas mais dinâmicas, com o envolvimento de toda a classe, também é uma forma de motivar aqueles que estão desinteressados, pois a quebra da rotina de aula, na maioria das vezes, parece interessante para os aprendizes. (E8OA6)

Observando essa aula, refletimos que seria essencial a professora passar as conjugações dos verbos na lousa, já que os alunos demonstram ter mais dificuldade com verbos e o fato de escrever na lousa pode ajudar a entender melhor. (E9OA6)

Além de se apresentarem e apresentarem a escola onde o estágio ocorreu, as estagiárias utilizam a introdução de seu relatório de estágio de observação para fazer algumas colocações a respeito do professor e do aluno, o que constituiu a categoria 4: papel do professor e a categoria 5: papel do aluno.

- **Categoria 4: Papel do Professor**

A dupla A6 assistiu às aulas de dois professores e relatou que são eles quem possuem o maior domínio da palavra durante as aulas. De acordo com o relatório das estagiárias, esse fator prejudica a aprendizagem, pois acreditam que os alunos devem falar mais, visto que são eles quem precisam praticar para desenvolver boa proficiência na língua alvo. Elas também apontam em seu relatório que os professores centravam as aulas em torno dos alunos interessados, e os que não possuíam interesse eram deixados de lado. As estagiárias acreditam que todos os alunos devem ser envolvidos nas aulas e que os professores deveriam encontrar maneiras de atrair o interesse de todos os alunos. Vejamos os excertos que se seguem:

Percebemos que os professores têm o domínio maior da palavra, quase não incentivando os alunos a participarem e, principalmente, a falarem em espanhol durante as atividades. Acreditamos que em aulas de língua estrangeira, o professor

deve falar menos que os alunos, pois são os alunos que precisam praticar para aprenderem a falar a língua estrangeira. (E10OA6)

Os professores se concentravam somente nos alunos interessados, os alunos que não demonstravam interesse eram deixados de lado. Acreditamos que o professor tem o dever de encontrar maneiras de fazer com que todos os alunos se interessem pela aula, e não simplesmente deixar os desinteressados de lado. (E11OA6)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

No que se refere ao papel do aluno, o relatório de A5 traz o seguinte relato:

Os alunos não tinham grandes dificuldades no desenvolver das atividades, mas eram poucos os alunos que realmente faziam os exercícios. Só alguns alunos que sentam mais à frente participam da aula, os do fundo são totalmente desinteressados. (E12OA6)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A6O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	6
		1.2 Lexical	2
		1.3 Cultural	6
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	1
		2.2 Tipos de exercícios:	-
		Gramaticais	4
		Expressão Oral	3
		Prod. e Interp. de texto	2
		Compreensão Auditiva	9
	3. Sugestões propostas por A6	-	5
4. Papel do professor	-	2	
5. Papel do aluno	-	4	

Quadro XVII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A6O.

As estagiárias não fazem reflexões no relatório, entretanto a incidência de sugestões é alta, visto que apresentaram 5 sugestões em 7 aulas duplas. Isso demonstra que, apesar de não estar registrado, a dupla refletiu sobre alguns momentos das aulas.

Relatório da Dupla A6: Regência

O relatório de estágio desta dupla de estagiárias é altamente descritivo, chegando até descaracterizar o perfil dos “diários reflexivos” que elas produzem, visto que esses diários não apresentam reflexões sobre a prática docente. Entretanto, pudemos encontrar alguns aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas que distribuímos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Durante o estágio de regência as estagiárias ministraram oito aulas com conteúdos gramaticais e seis, com conteúdos lexicais. Vejamos alguns excertos sobre essas aulas:

- **1.1: Gramatical:**

A aula foi dividida em dois momentos: uma primeira parte para trabalhar com o *futuro imperfecto* e outra para trabalhar com o *condicional simple*. (E1RA6)

Como esta aula aconteceu logo após a aula sobre as partes do corpo humano, trabalhamos com os alunos o verbo *doler*. (E2RA6)

- **1.2: Lexical:**

Nesta aula a professora pediu que trabalhássemos as partes do corpo humano com os alunos. (E3RA6)

Começamos a aula dizendo aos alunos que nesta aula revisariamos muitas coisas, como: pedir desculpas, agradecer, saudar, despedir, falar com vários interlocutores. (E4RA6)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- **2.1: Uso da Língua Materna**

As estagiárias escrevem no relatório que para elas foi um desafio dar aulas utilizando a língua estrangeira, e, que em certos momentos, tiveram um pouco de dificuldade. Vejamos:

Foi um grande desafio para as estagiárias dar aulas na língua alvo, pois houve momentos que percebemos erros em nossa fala, no entanto, procuramos corrigi-los. (E5RA6)

É importante ver que a dificuldade relatada no relatório de A6 é diferente dos anteriores, que indicavam a não compreensão dos interlocutores (alunos) e a quebra da comunicação. Neste caso, as estagiárias reconhecem problemas pessoais de proficiência. Esta autocrítica não está presente nos demais relatórios.

- 2.2: Tipo de Exercícios:

Em seu relatório de estágio, as estagiárias apenas relatam que os alunos realizaram algumas atividades, no entanto, não sabemos quais atividades são essas, visto que as estagiárias não relatam e também não apresentam essas atividades em anexo ao relatório.

Depois que explicamos todo o conteúdo e passamos um vídeo aos alunos, entregamos a eles algumas atividades. (E6RA6)

Como os alunos tiveram um pouco de dificuldade em compreender o uso dos verbos, não sobrou muito tempo para realizarmos exercícios. Então passamos apenas um exercício na lousa para eles fazerem. (E7RA6)

- **Categoria 3: Reflexões sobre a Regência**

Em seu relatório, a dupla de estagiárias dá apenas uma sugestão para o que para elas pareceu ser a maior dificuldade dos alunos:

Ficou claro para nós que esses alunos têm dificuldade com conjugação verbal, não só no uso das desinências, mas também para entender a utilização de determinado tempo verbal em uma situação cotidiana. Seria necessário trabalhar mais com essa classe situações reais de uso dos tempos verbais em espanhol, além de trabalhar mais a oralidade. (E8RA6)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

As estagiárias apontam no relatório o que acreditam que o professor deva fazer para os alunos aprenderem de forma mais simples e prestarem mais atenção nas aulas. Vejamos:

Para tornar a aula mais interessante, as estagiárias convidaram dois alunos para servirem de exemplo na hora de ensinar as partes do corpo humano. Então, ao invés de dizermos o nome das partes, pedíamos que os alunos dissessem nem que fossem em português, então somente depois dizíamos a forma correta. Acreditamos que o professor deve sempre dar a voz a seus alunos, pois assim aprenderão mais

facilmente, além de terem que prestar mais atenção às aulas. Terminamos satisfeitas, pois os alunos adoraram a dinâmica da aula e participaram bastante. (E9RA6)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
A6R	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	8
		1.2 Lexical	6
	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	1
		2.2 Tipos de exercícios:	7
	3. Reflexões sobre a Regência	-	1
	4. Papel do professor	-	1

Quadro XVIII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em A6R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de A6

As estagiárias, conforme visto no exemplo E10OA6 de seu relatório, relatam que acreditam que em aulas de língua estrangeira quem deve falar mais são os alunos, ou seja, o professor deve deixar que os alunos se expressem para ajudar no aprendizado na língua alvo. O interessante é que durante o estágio de regência as estagiárias puderam colocar seu ponto de vista em prática e foram bem sucedidas, como observamos no exemplo E9RA6.

Os diários reflexivos, tanto de estágio de observação quanto de estágio de regência, da dupla A6 apresentaram poucos indícios de reflexões e muitas descrições, o que nos leva a constatar que as três duplas (A4, A5 e A6) de estagiários da instituição A registraram menos suas reflexões sobre seus estágios que os estagiários que realizaram os estágios individualmente (A1, A2 e A3). Entretanto, foi o único relatório que apresentou observação pessoal sobre a competência linguístico-comunicativa.

A seguir apresentaremos os relatórios de observação da instituição B.

3.1.2 Instituição B

Parte introdutória dos relatórios de estágio de Observação e Regência

Os estagiários da instituição B possuem um “modelo padrão” de relatório de Estágio Supervisionado que é dividido nas seguintes partes:

1- Resumo;

- 2- Introdução;
- 3- Estágio Supervisionado e suas nuances;
- 4- Considerações Finais

Todos os relatórios possuem, exatamente, o mesmo texto em cada uma dessas partes, pois se trata de seções prontas que os licenciandos copiam e nas quais alteram somente os dados pessoais e o nome da escola onde o estágio foi realizado. A única subseção que é desenvolvida e escrita por cada estagiário são os diários reflexivos, nos quais devem descrever como ocorreram as observações e as regências e refletir sobre elas. Os diários reflexivos fazem parte de uma “subseção” do capítulo 3: “Estágio Supervisionado e suas nuances”.

Trabalhamos com relatórios de Estágio Supervisionado de Observação e Regência de alunos que realizaram os estágios entre os anos 2008 e 2011. Nesse período, os alunos tiveram dois professores responsáveis pela disciplina: um responsável no ano de 2008 e outro responsável de 2009 a 2011. Mesmo havendo mudança no quadro docente da disciplina de Estágio Supervisionado, os relatórios não tiveram modificação, ou seja, o “modelo” que os alunos seguiram e copiaram em 2008 é o mesmo modelo seguido e copiado pelos alunos de 2011, não havendo modificações no desenvolvimento das seções. Apenas no último capítulo, de “considerações finais”, o professor que assumiu a disciplina em 2009 fez algumas modificações nas informações²³ que até 2008 vinham sendo apresentadas.

Todos os relatórios são introduzidos por um resumo que apresenta a finalidade do Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira:

O presente trabalho é o relato das atividades do Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira Moderna – Espanhol, prática obrigatória prevista na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, desenvolvido, desse modo, individualmente pelos alunos do Curso de Letras, possibilitando, então, o exercício prático, em situação real, do conhecimento adquirido em sala de aula, com a finalidade de permitir a interação do aluno com o ambiente de trabalho escolar. (E1ORB)

Observamos nesse resumo que o autor²⁴ do texto se refere ao “(...) exercício prático, em situação real, do conhecimento adquirido em sala de aula (...)”. Sabemos que esse “exercício prático” ocorre somente no estágio de regência, porém esse excerto aparece também nos relatórios de observação. Talvez, se os próprios estagiários refletissem sobre a teoria estudada e depois escrevessem suas reflexões esse tipo de erro não ocorresse nos

²³ Todos os conteúdos e informações abordados em cada capítulo dos relatórios serão descritos mais a frente.

²⁴ O autor do texto da introdução dos relatórios dessa instituição é desconhecido.

relatórios, visto que saberiam que ainda estão no estágio de observação e, por isso, o exercício prático ainda não ocorre, mas como se trata de um texto pronto, os alunos apenas copiam e não tomam o cuidado de fazer modificações, ou, talvez, não sejam orientados a fazê-las.

No primeiro parágrafo da introdução, é evidenciado que os cursos superiores têm como objetivo “preparar para o mercado de trabalho (...) possibilitar oportunidades concretas de experimentação na atividade definida para a profissionalização pretendida”. Por isso, evidenciam a importância das disciplinas pedagógicas, “uma vez que essas espelham a importância que se atribui à familiarização do futuro profissional com o seu *locus* de atuação”. Desse modo, colocam maior importância e atenção nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado:

Portanto, a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado merecem especial atenção, pois é nesse espaço do currículo que se pretende estabelecer o devido ajuste entre prática e teoria, sem dicotomia, com a intenção de formar um profissional crítico e competente. (E2ORB)

Esse fragmento nos parece um pouco incoerente com a realidade da instituição. Como já foi dito no capítulo de metodologia, essa instituição não dá a devida atenção à prática de ensino, visto que as aulas são oferecidas às 18 horas e 30 minutos e nem todos os alunos participam delas. A falta de atenção dada à disciplina Prática de Ensino gera uma lacuna entre teoria e prática, visto que muitos alunos não estudam a teoria para poder articulá-las com a prática, por isso esse fragmento nos parece incoerente quando é descrito que “é nesse espaço do currículo que se pretende estabelecer o devido ajuste entre prática e teoria”.

A parte que segue da introdução traz uma distinção entre a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado, delimitando a abrangência de cada um. A Prática de Ensino é apresentada como

(...) uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Assim, a Prática de Ensino, como componente curricular, deve promover, ao longo de todo o curso, um movimento contínuo entre o saber e o fazer. (E3ORB)

No que se refere ao Estágio Supervisionado, apontam que esse deve estabelecer

(...) uma relação pedagógica entre o profissional e o aluno estagiário, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências profissionais pautadas na articulação teoria e prática; refletir e analisar a organização e o funcionamento das Unidades de Ensino Básico (Fundamental e Médio), exercitando um ‘saber-fazer’; proporcionar procedimentos de observação e reflexão visando à atuação em situações contextualizadas, com registros dessas observações; favorecer a reflexão crítica

sobre o fazer pedagógico; dar oportunidade de docência compartilhada como assistente de professores competentes; estimular a percepção da articulação entre as dimensões teóricas e práticas, valorizando o exercício da docência; adquirir conhecimentos advindos da experiência. (E4ORB)

A partir desses dois fragmentos conclui-se que a Prática de Ensino é a disciplina responsável por apresentar teorias que devem servir de embasamento para o Estágio supervisionado, ou seja, os estagiários devem articular as teorias estudadas na disciplina Prática de Ensino para observar e refletir sobre as aulas observadas no Estágio Supervisionado de Observação, bem como para embasar o preparo e a concretização de aulas no Estágio Supervisionado de Regência. Apesar de haver teoria escrita nos relatórios, essa não tem relação com a prática, visto que a única teoria presente nos relatórios é um modelo oferecido pelo docente responsável pela disciplina. Talvez isso seja feito para não prejudicar os alunos que não frequentam a disciplina Prática de Ensino e, por isso, podem não ter acesso aos aspectos teóricos abordados nesta disciplina.

No capítulo “Estágio Supervisionado e suas nuances” são apresentados os estabelecimentos que são considerados campos de estágios, ou seja, estabelecimentos onde os alunos podem realizar os estágios: “Unidades Escolares de Educação Básica (Fundamental e Média) das redes pública e particular de ensino, bem como a própria instituição de ensino formadora”. Em seguida são apresentadas as informações que o Projeto de Estágio²⁵, criado pelo professor responsável pelo estágio, apresenta:

- dados gerais (curso; série; ano letivo; total de horas; professor responsável);
- objetivos;
- descrição das atividades a serem desenvolvidas;
- distribuição das atividades, em número de horas, para o desenvolvimento de cada atividade;
- critérios de avaliação e acompanhamento das atividades. (E5ORB)

Também são apresentadas as atividades propostas pelo professor responsável durante todo o período da disciplina de Estágio Supervisionado:

- promoveu encontros em horários estabelecidos no início do ano letivo, com amplo conhecimento do estagiário;
- informou aos alunos as normas gerais inerentes ao estágio;
- definiu o cronograma de atividades dos alunos;
- acompanhou os trabalhos dos alunos, inclusive nas unidades escolares;
- controlou a frequência do estágio. (E6ORB)

²⁵ Documento elaborado pelo professor-supervisor do estágio para direcionar e orientar as atividades do estagiário.

Como apontados no fragmento acima, os encontros foram estabelecidos no início do ano letivo, pois a disciplina de Estágio Supervisionado não faz parte da grade regular das aulas.

E por fim, como já dito anteriormente, há neste capítulo uma subseção na qual os alunos descrevem suas experiências durante todo o estágio de observação e regência. Na próxima seção descreveremos as experiências descritas por cada um dos estagiários nos relatórios de estágio de observação e regência que estão presentes nessa subseção de seus relatórios.

No modelo da instituição B, no primeiro parágrafo das considerações finais aponta-se que o final de um trabalho é apenas o início de futuras reflexões.

Chegar ao final de um trabalho não significa fechar conclusões, mas um ponto de partida para futuras reflexões e posicionamentos sobre os objetivos. É assim que consideramos as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado em Língua Estrangeira Moderna – Espanhol. (E7ORB)

O segundo parágrafo repete informações já descritas na introdução, isto é, evidencia que os cursos superiores têm como objetivo “preparar para o mercado de trabalho” e novamente aponta a importância e atenção que as disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado devem possuir.

Em seguida, ocorrem pequenas, porém relevantes diferenças entre o texto apresentado nos relatórios dos estagiários de 2008 e o texto apresentado nos relatórios dos estagiários de 2009 a 2011.

O texto dos relatórios dos estagiários de 2008 afirma que:

A disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol ocupa largo espaço na educação contemporânea no Brasil. A estrutura curricular de ensino fundamental e médio conta, em média, 6 horas/aulas semanais. Todo esse tempo e esforço é empreendido fundamentalmente na tentativa de fazer com que as crianças dominem a chamada Língua Padrão.

O maior desafio dos professores de Língua Estrangeira Moderna – Espanhol foi desenvolver a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos orais e escritos. Esse foi o ponto de partida para a propriedade dos instrumentos que ajudam os alunos a exercerem plenamente seus deveres e a usufruir de seus direitos. (E8ORB)

Notamos nesse fragmento algumas incoerências sobre a disciplina de língua espanhola oferecida nas escolas. O autor afirma que a língua espanhola ocupa um “largo espaço” na educação; que a carga horária é de “6 horas/aulas semanais”; e que possui como objetivo fazer com que crianças dominem a “língua padrão”. Entretanto, sabemos que a língua

espanhola não possui largo espaço na escola; que a carga horária, de acordo com a Lei Federal 11.161, de 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre o ensino da língua espanhol, varia de uma a duas horas/semanais, dependendo da escola; e que o objetivo dessa disciplina não é fazer os estudantes saberem a língua padrão, o que prova que esse fragmento está totalmente incoerente, visto que esse parágrafo foi retirado de algum relatório de Estágio Supervisionado de Língua Materna, pois todas essas características se enquadram nesta disciplina.

Entretanto, o texto apresentado nos relatórios dos estagiários de 2009 a 2011 aponta que:

A disciplina de língua estrangeira deveria ocupar um espaço importante na educação contemporânea no Brasil. A estrutura curricular de ensino fundamental e médio conta, em média, de apenas duas horas/aulas semanais. Mesmo com esse tempo limitado o maior desafio dos professores de língua estrangeira é preparar profissionais linguisticamente competentes e críticos para atender as necessidades do mundo globalizado bem como colaborar para que nossos alunos tenham acesso aos discursos que circulam internacionalmente em língua estrangeira. (E9ORB)

Diferente do parágrafo contido nos relatórios do ano de 2008, esse fragmento aponta que a disciplina de língua estrangeira “deveria” ocupar espaço importante na educação e não que realmente ocupa; e também apresenta a carga horária média de língua espanhola nas escolas regulares: uma ou duas horas/aulas semanais, a depender da escola. No entanto, ainda há municípios onde não se oferece espanhol em nenhuma escola da rede pública de ensino.

O capítulo das considerações finais é finalizado com um relato sobre a prática do Estágio Supervisionado escrito em primeira pessoa:

Cabe ressaltar que, embora com todas as dificuldades vividas atualmente pela Educação, o Estágio Supervisionado nos proporcionou procedimentos de reflexão visando à atuação em situações contextualizadas, como também nos favoreceu uma visão crítica sobre o fazer pedagógico, estimulando a percepção entre as dimensões teóricas e práticas. (E10ORB)

Como já foi dito anteriormente, todos os estagiários possuem esse mesmo parágrafo no final de suas considerações finais, o que nos mostra que não se trata de um relato ou reflexão dos estagiários, e sim um modelo. O fato de estar escrito em primeira pessoa, nos parece, não revela a reflexão do estagiário.

A seguir, descreveremos e analisaremos como cada estagiário descreveu as aulas observadas e ministradas durante os estágios. Como já mencionado, esses relatos estão presentes em uma pequena subseção do capítulo “Estágio Supervisionado e suas nuances”.

Dizemos “pequena subseção”, pois o estagiário que mais escreveu nos relatos desenvolveu-os em uma página.

Diferente do que ocorre na instituição A, os estagiários dessa instituição não descrevem todas as aulas observadas, cada aluno descreve quantidades diferentes de aulas. A leitura dos relatórios nos fez perceber que a orientação do professor responsável é descrever somente as aulas que mais lhe chamaram a atenção:

A seguir, conforme orientação, descrevo cinco aulas típicas e que mais me chamaram atenção das professoras que observei nesse período de estágio. (E11ORB)

Vejamos a seguir a descrição e análise dos relatórios dos estagiários da instituição B.

Relatório de B1: Observação

A estagiária descreve em seu relatório três aulas observadas e que foram ministradas pela mesma professora regente. Na descrição, o relatório de B1 aborda os seguintes aspectos ligados ao ensino/aprendizagem de línguas:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das três aulas descritas pela estagiária em seu relatório, duas tiveram como tema conteúdos lexicais e uma, conteúdo gramatical, como podemos comprovar nos excertos a seguir:

- **1.1: Gramatical:**

A professora ensinou o emprego do artigo neutro *lo* (...). (E1OB1)

- **1.2: Lexical:**

Nessa aula a professora trabalhou com vocabulário sobre comida. (E2OB1)

Foi feito em sala um estudo do vocabulário sobre os eletrodomésticos. (E3OB1)

- **Categoria 2: Procedimentos da Aula**

Das subcategorias formadas a partir desta categoria, B1 aborda, em seu relatório, somente uma:

- 2.2: Tipo de exercícios:

Em seu relatório, B1 aponta que a professora costuma trabalhar diferentes exercícios durante as aulas. Vejamos:

Para concluir o estudo do vocabulário de comida, a professora fez um exercício de interpretação e depois passou um vídeo de receita de paella. A professora sempre fazia diferentes exercícios para encerrar um conteúdo. (E4OB1)

- **Categoria 4: Papel do Professor**

O relatório de B1 aponta que a professora regente trabalha suas aulas de forma dinâmica, fato que a estagiária acredita levar os alunos a serem interessados pelas aulas.

Em todas as aulas que assisti a professora trabalhou de forma muito dinâmica, acredito que por isso os alunos são bastante interessados pelas aulas. (E5OB1)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B1O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	1
		1.2 Lexical	2
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Gramaticais	1
		Interp. de texto	1
		Vídeo	1
4. Papel do professor	-	1	

Quadro XIX: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B1O.

Os diários reflexivos sobre as aulas assistidas por B1 são bastante curtos e ao invés de apresentar reflexões sobre as aulas observadas, apresenta somente descrições dessas. O único momento em que a estagiária se posiciona perante um momento da aula: quando relata que as aulas que assisti a professora trabalhou de forma dinâmica e que acredita que esse seja o motivo dos alunos serem interessados pelas aulas, não chega a fazer uma reflexão, apenas encontra um motivo para o interesse dos alunos.

Relatório de B1: Regência

A estagiária em seu relatório relata somente quatro das aulas que ministrou durante seu estágio de regência. Esse relato é constituído por apenas quatro parágrafos que apresentam duas das categorias que estabelecemos nesta pesquisa. Vejamos:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Dessas quatro aulas descritas pela estagiária, três tiveram conteúdo gramatical e uma, conteúdo lexical.

- **1.1: Gramatical:**

No 1º estágio foi explicado os primeiros passos para a aprendizagem da língua espanhola como, por exemplo, o alfabeto e montagem de frases com o verbo ser. (E1RB1)

No 2º estágio ensinamos alguns verbos irregulares no presente do indicativo. (E2RB1)

Para finalizar, no 4º estágio revisamos os adjetivos, verbo ser, verbos irregulares, pronomes demonstrativos e numerais. (E3RB1)

- **1.2: Lexical:**

No 3º estágio os alunos aprenderam algumas expressões populares e as características físicas. (E4RB1)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

Nesta categoria B1 redigiu, em seu relatório, somente aspectos relacionados a uma subcategoria. Vejamos:

- **2.2: Tipos de Exercícios:**

Em seu relatório, a estagiária relatou um exercício de cada aula que descreveu. Esses exercícios envolveram gramática, produção textual e jogos. Vejamos nos excertos a seguir:

Os métodos utilizados para trabalhar esse conteúdo foram jogo com cartas e jogo da memória. (E5RB1)

Assim que terminamos as explicações passamos vários exercícios com os verbos estudados para os alunos resolverem. (E6RB1)

Depois que apresentamos as características e algumas expressões populares os alunos tiveram que escrever um parágrafo utilizando o vocabulário aprendido. (E7RB1)

Depois que fizemos a revisão de todos os conteúdos entregamos uma lista de exercícios para os alunos resolverem. (E8RB1)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B1R	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	3
		1.2 Lexical	1
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Gramaticais	2
		Prod. de texto	1
		Jogos	1

Quadro XX: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B1R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B1

Apesar de a estagiária relatar duas categorias iguais em seus relatórios de estágio de observação e regência, não encontramos nenhuma semelhança ou problemática com situações que idealiza em seus relatórios. Isso ocorre pelo fato de a estagiária fazer diários sem teor reflexivo, ou seja, diários meramente descritivos que não apontam as idealizações da estagiária e também não apresentam semelhanças, visto que são descrições de diferentes contextos. Nota-se, no relatório de regência, apesar dos excertos de autoria própria serem bastante breves, o uso do termo ‘método’ como sinônimo de ‘atividade didática’ (E5RB1), a simplificação da aprendizagem em (E7RB1) e (E4RB1) como se tudo que foi ensinado foi aprendido, além do termo ‘exercício’ que não aclara qual a atividade ou habilidade desenvolvida. Ou seja, pelo texto apresentado, nota-se a pouca familiaridade de B1 com os estudos de Linguística Aplicada.

Relatório de B2: Observação

No que se refere a aspectos ligados ao ensino/aprendizagem de línguas, que foram aqui transformados em categorias, B2 apontou em seu relatório apenas o conteúdo de três aulas por ela observadas e as atividades realizadas pelo professor regente durante essas aulas. Vejamos:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das três aulas observadas e descritas por B2, duas tiveram conteúdos gramaticais e uma, cultural:

- **1.1: Gramatical:**

Na aula desse período, a professora introduziu alguns pontos gramaticais (verbos regulares e irregulares no presente do indicativo). (E1OB2)

Na classe deste período foram trabalhadas as flexões verbais, advérbios de frequência, advérbios de tempo e lugar. (E2OB2)

- **1.3: Cultural:**

O professor trabalhou nessa classe a cultura espanhola. (E3OB2)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

Nesta categoria, o relatório de B2 apresenta somente uma das subcategorias que construímos, vejamos:

- **2.2: Tipo de Exercícios:**

A estagiária, conforme podemos verificar nos excertos a seguir, apresenta, em seu relatório, quais foram as atividades utilizadas pelo professor regente durante as três aulas que observou e descreveu:

Depois de ensinado o conteúdo, a professora desenvolveu atividades de leitura e aquisição de vocabulário. (E4OB2)

Depois que terminou de ensinar o conteúdo, a professora trabalhou interpretação de texto. (E5OB2)

Logo que terminou de falar algumas coisas sobre a cultura espanhol, o professor desenvolveu um trabalho em duplas com os alunos, onde as mesmas deveriam pesquisar uma comunidade autônoma da Espanha. (E6OB2)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B2O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	2
		1.3 Cultural	1
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Leitura	1
		Interp. de texto	1
		Pesquisa	1

Quadro XXI: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B2O.

Notamos que B2, nas descrições dessas três aulas, se limitou a expor qual foi o conteúdo trabalhado em cada aula e quais foram os exercícios propostos pelo professor regente. Em momento algum a estagiária, sequer, mencionou alguma característica do professor, aluno ou se posicionou perante algum momento da aula que julgou interessante ou que discordou.

Relatório de B2: Regência

O diário reflexivo apresentado por B2 é constituído de apenas um parágrafo que apresentamos no excerto a seguir:

As aulas foram ministradas com o auxílio da apostila fornecida pelo curso. Fizemos atividades com músicas na língua estrangeira estudada, jogos, leitura de pequenas histórias em espanhol e pesquisas em livros e dicionários, fazendo com que os alunos adquirissem um vocabulário funcional. (E1RB2)

Nota-se que neste relato a estagiária menciona somente as atividades trabalhadas nas aulas ministradas. Dessa forma, caracterizamos da seguinte maneira:

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- **2.2: Tipos de Exercícios:**

Através do E1RB2, notamos que os exercícios propostos pela estagiária durante as aulas do seu estágio de regência envolveram compreensão auditiva, jogos, leitura e pesquisa.

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B2R	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Comp. auditiva	1
		Jogos	1
		Leitura	1
		Pesquisa	1

Quadro XXII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B2R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B2

No relatório de estágio de observação a estagiária expõe os conteúdos e exercícios que foram apresentados em algumas aulas observadas, enquanto que no relatório de estágio de regência B2 faz apenas um breve relato apontando algumas atividades propostas durante as aulas que ministrou na regência. Os dois relatórios apresentam apenas descrições de algumas categorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas, sem teor reflexivo.

Notamos também, a partir do exemplo E1RB2, que a estagiária utiliza o material didático como base para o curso.

Relatório de B3: Observação

A estagiária, em seu diário reflexivo, apresenta apenas um quadro com algumas informações sobre as aulas que assistiu. Vejamos esse quadro a seguir:

Data	Classe	Resumo das atividades
18/11/08	CEL	Lição 9 apostila e exercícios ¿Cómo Son?
18/11/08	CEL	Lição 10 apostila ¿Cómo es?
18/11/08	CEL	Exercícios com verbos e correção

18/11/08	CEL	Atividade extra com vídeos
19/11/08	CEL	Exercícios da apostila verbos
19/11/08	CEL	Verbo participípio e exercício
21/11/08	5° A	Atividades sobre espaço e insetos
21/11/08	5°A	Correção das atividades espaço e insetos
22/11/08	CEL	Atividade ouvir e completas
22/11/08	CEL	Correção das atividades ouvir e completar
22/11/08	CEL	Verbo participípio e atividades
22/11/08	CEL	Correção atividades verbo participípio
24/11/08	7°A	Atividade para completar com música
24/11/08	7°A	Correção das atividades com músicas
24/11/08	7°B	Atividade extra com música
25/11/08	CEL	Atividade sobre características físicas
25/11/08	CEL	Exercícios complementares
25/11/08	CEL	Exercícios complementares
25/11/08	CEL	Exercícios revisão para prova
26/11/08	CEL	Exercícios revisão para prova

(E1OB3)

Notamos, a partir da leitura do quadro, que B3 apresenta, em seu relatório, os seguintes aspectos sobre ensino/aprendizagem de língua, que transformamos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Pode-se notar no quadro que não são em todas as aulas que é possível identificar qual foi o conteúdo trabalhado em sala pelo professor regente, visto que o quadro apresentado como relatório somente registra a realização de ‘exercícios’ sem maiores esclarecimentos quanto a conteúdo, habilidade desenvolvida ou desempenho dos estudantes. As aulas em que a estagiária apresenta os conteúdos fazem parte da seguinte subcategoria:

- 1.1: Gramatical:

19/11/08 – CEL – Verbos participios e exercícios. (E2OB3)

22/11/08 – CEL – Verbos participio e atividades. (E3OB4)

- 1.2: Lexical:

Atividade sobre espaço e inseto. (E4OB4)

Atividades sobre características físicas. (E5OB4)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

Analisando o quadro de B3, notamos que a estagiária apresenta dados somente sobre a seguinte subcategoria:

- 2.2: Tipos de Atividades:

A partir do quadro de B3, notamos que o professor regente realizou atividades gramaticais, com vídeo, de compreensão auditiva, complementares, de revisão e da apostila. Comprovamos em alguns excertos abaixo e também no quadro apresentado acima.

18/11/08 – CEL – Exercícios com verbos e correção. (E6OB4)

18/11/08 – CEL - Atividade extra com vídeos. (E7OB4)

21/11/08 – CEL – Exercícios revisão para prova. (E8OB4)

22/11/08 – CEL – Atividade ouvir e completar. (E9OB4)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B3O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	5
		1.2 Lexical	3
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Gramatical	4
		Vídeo	1
		Comp. Auditiva	5
		Complementares	2
		Revisão	2
Apostila	2		

Quadro XXIII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B3O.

O quadro apresentado por B3, em seu diário reflexivo, apenas enumera conteúdo e exercícios propostos de forma esquemática, sendo apenas um registro parcial de conteúdos sem apreciação pessoal.

Relatório de B3: Regência

A estagiária, no seu diário reflexivo, apresenta somente um relato apontando o que para ela significou o seu Estágio Supervisionado de regência. Vejamos o excerto a seguir que apresenta o relato completo apresentado no relatório:

A minha experiência no estágio de regência foi muito prazerosa. A atenção que disponibilizaram cada um do seu jeito, para melhor compreensão dos assuntos e dos temas abordados foi maravilhosa.

As matérias lecionadas foram seguidas de acordo com a sequência do livro da professora. E por fim, posso dizer que o balanço é bastante positivo levando em consideração a pouca experiência frente à ação docente. O resultado superou as expectativas uma vez que as partes envolvidas, professor-regente, alunos e estagiários, saíram satisfeitos. (E1RB3)

Ao analisarmos o E1RB3 concluímos que B3 apresenta somente suas satisfações pessoais, por isso não conseguimos enquadrar seu relato nas categorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas que viemos trabalhando.

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B3R	-	-	-

Quadro XXIV: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B3R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B3

Em seu relatório de estágio de observação, B3 apresenta um quadro com alguns aspectos que observou durante a observação. Esse quadro sistematiza alguns aspectos relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas que a estagiária julgou importantes, no entanto, não apresenta nenhum tipo de reflexão sobre a prática assistida. No relatório de regência, a estagiária apresenta um relato que aponta somente o que o estágio significou para ela, ou seja, novamente não reflete sobre a prática docente.

Notamos que, da mesma forma que B2, B3 considera o material didático como o suporte para a aula.

Relatório de B4: Observação

B4, em seu diário reflexivo, escreve um único parágrafo relatando alguns aspectos gerais que ela observou durante o Estágio Supervisionado de observação. Nesse parágrafo, identificamos duas categorias e uma subcategoria (dentre as analisadas neste estudo). Vejamos:

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

- **2.3: Priorização de Habilidades Linguísticas:**

(...) permitindo que se desenvolva a autonomia da língua tanto oral como escrita.
(E1OB4)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

As aulas de Língua Espanhola foram desenvolvidas, tendo por finalidade, levar ao aluno um material pedagógico para ter um conhecimento da língua, trabalhando de forma criativa em um ambiente harmonioso, tornando assim as atividades com novas percepções, informações, permitindo que se desenvolva a autonomia da língua tanto oral como escrita. Foi um trabalho subjetivo e objetivo e uma concentração fundamental. A cada aula desenvolvida o aluno mostrou interesse e desenvoltura.
(E2OB4)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B4O	2. Procedimentos de Aula	2.3: Priorização de Habilidades Linguísticas	1
	5. Papel do aluno	-	1

Quadro XXV: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B4O.

Notamos que a estagiária possui indício de reflexão, ainda que muito pouco e muito breve, ao mencionar que as atividades trabalhadas em sala eram criativas e levavam autonomia aos alunos, o que tornavam os alunos interessados. Acreditamos que esse comentário é muito breve e superficial para um diário reflexivo de um relatório de Estágio Supervisionado. Nota-se, novamente, que ‘material pedagógico’, talvez um livro didático ou apostila, é essencial para o ensino e a aprendizagem.

Relatório de B4: Regência

Em seu diário reflexivo, B4 apresenta apenas um parágrafo no qual aponta sua visão do que foi para ela o Estágio Supervisionado de regência. Dessa forma, não conseguimos relacionar seus apontamentos as categorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas que vínhamos apresentando.

Vejamos o excerto a seguir que apresenta o relato apresentado pela estagiária em seu diário reflexivo:

As aulas de língua espanhola foram ministradas tendo como base o livro didático oferecido pelo CEL. O ambiente é harmonioso e as atividades foram desenvolvidas com autonomia. A experiência que tive foi bem aproveitada, pois pude ter uma visão sobre como as coisas funcionam em uma situação real de ensino o que favorecerá o meu desenvolvimento profissional. Ademais, a experiência foi também satisfatória do ponto de vista pessoal, pois pude vivenciar momentos de grande satisfação pessoal e emoção em minhas interações com os aprendizes. (E1RB4)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B4R	-	-	-

Quadro XXVI: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B4R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B4

Em seu relatório de estágio de observação, B4 fez alguns apontamentos sobre o papel do aluno no ensino/aprendizagem de línguas que caracterizamos como indícios de reflexão. No entanto, no relatório de estágio de regência a estagiária não apresentou sequer indícios de reflexão sobre algum aspecto relacionado ao ensino/aprendizagem de línguas, apenas relatou onde realizou a regência e sua visão sobre a importância que o estágio teve em sua formação.

Em seus dois relatórios, observação e regência, assim como B2 e B3, a estagiária menciona o material didático como base para as aulas de língua estrangeira. Também menciona uma “autonomia” no desenvolvimento das atividades propostas em aula que não nos deixa claro o que é.

Relatório de B5: Observação

A estagiária descreveu em seu relatório três aulas que observou durante seu Estágio Supervisionado de observação. Nas descrições que faz dessas aulas, apresenta rápidos apontamentos sobre os seguintes aspectos que transformamos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

As três aulas descritas por B5 tiveram como tema somente conteúdos gramaticais. Vejamos:

- **1.1: Gramatical:**

Na 6ª B, a matéria foi passada após minha apresentação e estudamos *artículos determinantes* e *pretérito indefinido*. (E1OB5)

Na 6ª A, a matéria foi *los artículos (Determinantes y Indeterminantes)*. (E2OB5)

Gostei bastante também da aula da 7ª A, onde a professora trabalhou o *pretérito imperfecto de indicativo*. (E3OB5)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

B5 menciona em seu relatório somente um procedimento de aula que categorizamos como:

- 2.2: Tipos de Exercícios:

Como nos demais relatórios da instituição B, só a descrição do conteúdo da aula e a sequência de atividades propostas. Vejamos:

Depois de explicar os *artículos determinantes* e o *pretérito indefinido*, os alunos fizeram os exercícios: um era para completar com os artigos e o outro para completar as frases com a forma correta do verbo. (E4OB5)

Depois da explicação, os alunos fizeram o exercício de completar o texto com os artigos que estava no livro didático. (E5OB5)

Depois que terminou de explicar a matéria a professora passou uma música para os alunos ouvirem e completarem a música com os verbos que estavam no *pretérito imperfecto de indicativo*. (E6OB5)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

Em seu relatório, B5 faz um rápido relato no qual aponta que os alunos pareciam gostar das aulas, visto que participavam e resolviam os exercícios propostos pela professora regente.

Notei que as crianças gostaram da aula, já que participaram com muito entusiasmo. (E7OB5)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B5O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	3
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Gramatical	3
		Comp. Auditiva	1
5. Papel do aluno	-	1	

Quadro XXVII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B5O.

Nota-se que a estagiária não apresentou sequer indícios de possíveis reflexões. O que encontramos em seu relatório foram somente descrições das aulas assistidas e uma pequena

constatação da estagiária. Os ‘exercícios’ são todos de completar espaços, ou seja, marcadamente estruturalistas.

Relatório de B5: Regência

A estagiária apresenta um diário reflexivo de apenas um parágrafo, no entanto encontramos alguns aspectos que enquadrados na seguinte categoria e subcategorias:

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

B5 menciona em seu relatório aspectos relacionados ao uso da língua materna em aulas de língua estrangeira e exercícios propostos em aula. Vejamos:

- 2.1: Uso da Língua Materna:

A estagiária aponta, em seu relatório, que para ela, nas aulas de língua estrangeira, o professor não deve utilizar sua língua materna. Vejamos no excerto a seguir:

O que mais me chamou atenção é que tanto eu quanto os alunos conseguimos utilizar a língua alvo (espanhol) para expressarmos ou para lermos alguns textos em todas as aulas. E isso me pareceu muito importante porque acredito que nenhum professor deve utilizar português para dar aula de língua estrangeira. (E1RB5)

- 2.2: Tipo de Exercícios:

Como o diário reflexivo de B5 é bem curto, não apresenta muitas informações, no entanto, a estagiária se preocupou em mencionar que realizou várias atividades com os alunos e que prevaleceram as atividades de compreensão oral. Vejamos:

Em minhas aulas da regência a professora pediu que eu fizesse revisão de alguns conteúdos que ela já havia passado aos alunos, então nas aulas eu fiz as revisões rapidamente e depois realizei várias atividades, principalmente orais, com os alunos. (E2RB5)

Por fim, a estagiária conclui seu diário reflexivo demonstrando o que significou para ela o Estágio Supervisionado de regência:

Essa experiência me pareceu interessantíssima. Conviver com as dificuldades alheias, conhecer seus problemas e me sensibilizar com eles, ajudou primeiramente a conhecer melhor a mim mesma. (E3RB5)

Não enquadrámos o exemplo E3RB5 em nenhuma categoria, pois apresenta uma autorreflexão de B5 sobre o Estágio Supervisionado.

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B5R	2. Procedimentos de aula	2.1 Uso da LM	1
		2.2 Tipos de exercícios:	1

Quadro XXVIII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B5R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B5

No relatório de estágio de observação, B5 apenas descreve alguns aspectos das aulas assistidas. No entanto, no relatório de estágio de regência, além de apontar os exercícios propostos e apresentar um relato de satisfação pessoal com relação ao estágio, a estagiária descreve a situação que mais lhe chamou a atenção durante o estágio: o fato de ter conseguido falar na língua estrangeira durante as aulas. B5 não apresenta reflexão sobre esse fato que lhe chamou a atenção, apenas o utiliza para relatar o que para ela é a maneira ideal de se ministrar aulas de língua estrangeira (que coincide com a visão presente em muitos dos relatórios da instituição A). No exemplo E3RB5, a estagiária apresentou uma autorreflexão. O exercício de autorreflexão é muito importante para um professor em pré-serviço, mas o relatório não apresenta um texto extenso que permita verificar que aspectos de sua identidade como professor foram sensibilizados pelo estágio.

Relatório de B6: Observação

Em seu relatório de estágio de observação, a estagiária descreveu brevemente somente duas das aulas observadas. Nessas duas descrições aparece apenas o conteúdo abordado durante a aula e a maneira que a professora utilizou para ensinar determinada matéria, portanto B6 abordou somente um aspecto analisado nesta pesquisa. Vejamos:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das duas aulas descritas pela estagiária, uma apresentou conteúdo gramatical e a outra, conteúdo lexical, conforme aparece nos excertos abaixo:

- 1.1: Gramatical:

Nessa aula, a professora ensinou para os alunos os Adjetivos Possessivos, primeiramente ela passou a parte teórica na lousa e depois explicou a matéria, após sua explicação ela perguntou aos alunos se havia ficado dúvidas. (E1OB6)

- 1.2: Lexical:

Nessa aula, a professora escreveu na lousa as cores em português e na frente as cores em espanhol. Depois de ter feito isso ela fez a leitura em voz alta e sozinha para que os alunos aprendessem a pronunciar corretamente os nomes das cores em espanhol. (E2OB6)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B6O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	1
		1.2 Lexical	1

Quadro XXIX: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B6O.

Nota-se que, em seu relatório de Estágio Supervisionado, B6 apenas apresentou o conteúdo de duas aulas por ela observadas e o modo como o professor regente introduziu determinado conteúdo aos alunos. No relatório não consta que a estagiária refletiu sobre algo ou se posicionou sobre alguma atividade que julgasse interessante ou com a qual não concordasse.

Relatório de B6: Regência

A estagiária apresenta, em seu diário reflexivo, somente um parágrafo onde relata o significado que o estágio de regência teve para ela. Vejamos:

Durante o período de estágio de regência tive muitas dificuldades mas consegui superá-las com muito esforço. Encontrei muitas dificuldades mas me despedi com a sensação de tarefa cumprida, já que consegui realizar tudo o que eu havia planejado. Posso dizer que aprendi muitas coisas e absorvi o máximo de experiência possível. (E1RB6)

Não relacionamos esse relato de B6 em nenhuma categoria relacionada ao ensino/aprendizagem de língua, pois se trata apenas de um relato de satisfação pessoal, sem teor reflexivo. Apesar de ter se referido a ‘dificuldades’, o relatório não permite averiguar a que se referem. A percepção de ‘dificuldade’ registrada no relatório pode ser um indício de que houve um confronto entre a competência implícita de B6 e a realidade escolar que propiciou uma mudança na identidade de B6 como professor. Ou seja, é possível que o estágio tenha proporcionado momentos de reflexão para B6 que não foram explicitados no texto.

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B6R	-	-	-

Quadro XXX: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B6R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B6

No relatório de estágio de observação apresenta somente os conteúdos trabalhados em algumas das aulas assistidas; e no relatório de estágio de regência relata apenas que enfrentou dificuldades durante a regência, mas que conseguiu cumprir com seus objetivos, portanto, concluímos que os relatórios analisados não permitem que identifiquemos características de um professor reflexivo. Apesar de que, há indícios de que houve momentos de reflexão sobre temas que não estão claros no relatório.

Relatório de B7: Observação

Em seu relatório, B7 descreve quatro aulas do Estágio Supervisionado de observação. As descrições são curtas e apresentam três aspectos do ensino/aprendizagem de línguas que distribuímos nas seguintes categorias:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Das quatro aulas descritas pelo estagiário, três tiveram como tema conteúdos gramaticais e apenas uma, conteúdo lexical. Vejamos:

- 1.1: Gramatical:

Na primeira aula, a professora abordou o tema: Os interrogativos. (E1OB7)

Na segunda aula, a professora ministrou o seguinte tema: Artigos definidos e indefinidos. (E2OB7)

Os adjetivos possessivos foi o tema tratado nessa aula. (E3OB7)

- 1.2: Lexical:

Nesta aula, a professora trabalhou o tema: As cores. (E4OB7)

- **Categoria 2: Procedimentos de Aula**

B7 apresenta em seu relatório somente um procedimento de aula utilizado pelo professor regente:

- 2.2: Tipos de Exercícios:

O estagiário aponta, em seu relatório, que, logo após as explicações, a professora sempre propunha um exercício relacionado ao conteúdo estudado. Os exercícios dessas quatro aulas foram: escrever frases, produzir uma redação, jogo de pergunta e resposta e traduzir frases, conforme verificamos nos excertos a seguir:

Pedi aos alunos que escrevessem frases fazendo uso dos interrogativos. (E5OB7)

(...) depois pedi aos alunos que fizessem uma redação de qualquer tema e grifassem todos os artigos (definidos e indefinidos). (E6OB7)

Depois a professora começou a fazer perguntas aos alunos, e esses tinham que responder as perguntas com o nome das cores em espanhol. (E7OB7)

Em seguida a professora passou frases em português para o alunos escreverem em espanhol, todas as frases tinham adjetivos possessivos. (E8OB7)

- **Categoria 5: Papel do Aluno**

Apesar de o estagiário não fazer grandes reflexões a respeito, notamos que em seu relatório há comentários sobre os alunos no final de cada descrição das aulas relatadas, que expressa o seu ponto de vista sobre o aspecto. Vejamos a seguir esses comentários:

Conforme os resultados, foi possível observar que os alunos assimilaram bem as explicações. (E9OB7)

Pude observar que os estudantes tiveram bom aproveitamento. (E10OB7)

O desempenho dos alunos foi muito bom, evidenciando assim, um ótimo aproveitamento. (E11OB7)

Percebi que os alunos se sentiram mais motivados e confiantes em relação a matéria dada, depois que a professora explicou pela segunda vez. (E12OB7)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B7O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	3
		1.2 Lexical	1
	2. Procedimentos de aula	2.2 Tipos de exercícios:	-
		Prod. de texto	2
		Expressão Oral	1
		Tradução	1
	5. Papel do aluno	-	4

Quadro XXXI: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B7O.

O estagiário expõe seu ponto de vista sobre o rendimento dos alunos com comentários no final de cada descrição de cada aula. No entanto, esses comentários não passam de um ponto de vista subjetivo do estagiário.

Relatório de B7: Regência

B7 escreve apenas um parágrafo em seu diário reflexivo no qual aponta o que o estágio significou para ele; também relata, rapidamente, o que pensa sobre o professor de línguas, que relacionamos com a seguinte categoria:

- **Categoria 4: Papel do Professor**

Ainda que seja um breve relato sem teor reflexivo, B7 relata o que o estágio lhe ensinou com relação ao papel do professor. Vejamos no excerto a seguir:

A experiência como estagiário em escola de ensino fundamental e médio, me proporcionou ótima experiência e muito contribuiu para minha formação profissional, pelo fato de que esse período de atividades como professor em situação de pré-serviço nos coloca muito próximos do ‘quadro’ real que iremos enfrentar no exercício da profissão. Aprendi que o professor tem o dever preparar muito bem suas aulas e tentar sanar a dúvida de todos os alunos na turma. Qualquer reflexão que faça daqui por diante, será baseada nessa experiência que tive durante o estágio. (E1RB7)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B7R	4. Papel do professor	-	1

Quadro XXXII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B7R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B7

Em seu relatório de observação o estagiário faz alguns comentários sobre o rendimento dos alunos que são pontos de vista subjetivos. Seu relatório é extremamente descritivo. No relatório de estágio de regência o estagiário apresenta um relato apontando o que o estágio significou para ele e o que pode constatar com relação ao papel do professor na prática docente. Apesar de parte do que está no relatório de B7 não apresentar a profundidade teórica esperada e limitar-se a afirmações de senso comum, nota-se que, entre os estagiários da instituição B, B7 é o que possui um vocabulário mais voltado à LA. No entanto, seu relatório não nos permite identificar características de um professor reflexivo. O relatório explicita que o Estágio Supervisionado foi importante para a formação de B7, a ponto de ser considerado ponto de partida para reflexões futuras.

Relatório de B8: Observação

Em seu relatório, a estagiária apresenta a descrição de cinco aulas que mais lhe chamaram a atenção. Na verdade não são exatamente descrições das aulas, pois a estagiária apenas descreve os conteúdos que foram abordados nessas aulas, conforme comprovamos nos excertos apresentados na categoria 1:

- **Categoria 1: Conteúdo das Aulas**

Notamos que das cinco aulas mencionadas no relatório, três tiveram como tema conteúdos gramaticais e duas, conteúdos lexicais. Vejamos os excertos que comprovam nas subcategorias a seguir:

- 1.1: Gramatical:

Na segunda aula, o tema foi os artigos definidos e indefinidos. (E1OB8)

Numa quarta aula a professora abordou o tema: preposições. (E2OB8)

E na última aula que mais gostei a professora trabalhou com os adjetivos possessivos. (E3OB8)

- 1.2: Lexical:

Na primeira aula que mais gostei, a professora abordou o tema: membros da família. (E4OB8)

Na terceira aula a matéria dada foi os adjetivos em espanhol. (E5OB8)

Relatório (Observação)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B8O	1. Conteúdo das aulas	1.1 Gramatical	3
		1.2 Lexical	2

Quadro XXXIII: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B8O.

Em seu relatório, B8 relata somente o conteúdo das três aulas observadas que mais lhe agradaram, em momento algum faz qualquer reflexão sobre algum momento das aulas assistidas.

Relatório de B8: Regência

A estagiária apresenta somente um parágrafo, em seu diário reflexivo, no qual relata apenas suas satisfações com relação ao estágio, por isso não conseguimos relacionar seu relato com nenhuma categoria relacionada ao ensino/aprendizagem de língua. Vejamos no excerto a seguir o relato apresentado por B8 em seu diário reflexivo:

Sem dúvida, o estágio de regência foi uma experiência muito marcantes. As dificuldades que enfrentei durante todo o estágio e minhas superações durante o

mesmo, me fizeram ter certeza da escolha que havia feito no início do curso e me ajudaram a perceber que vale muito a pena, quando a alma e a vontade não é pequena. (E1RB8)

Relatório (Regência)	Categorias	Subcategorias	Incidências
B8R	-	-	-

Quadro XXXIV: Síntese das Categorias, subcategorias e suas incidências em B8R.

Cruzamentos entre os Dados dos Relatórios de Estágio de Observação e dos Dados dos Relatórios de Estágio de Regência de B8

Em seu relatório de estágio de observação a estagiária apresenta somente descrições dos conteúdos das aulas observadas que se enquadraram em uma categoria e duas subcategorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas que estamos trabalhando nesta pesquisa. Em seu relatório de estágio de regência, B8 relatou somente o significado que a regência teve para sua formação de forma bastante subjetiva, por isso não conseguimos relacionar seu relato às categorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas que estamos trabalhando.

A seguir faremos uma análise geral e comparativa dos relatórios de Estágio Supervisionado das instituições A e B.

3.1.3 Análise Geral dos Relatórios de Estágio Supervisionado

Os licenciandos da instituição A não discutem em seus relatórios o que os cursos de Licenciatura em Letras objetivam com os estágios supervisionados, mas apresentam reflexões sobre os aspectos que mais lhe chamaram a atenção ou sobre os quais mais tinham conhecimento, ou seja, o discurso apresentado nos relatórios da instituição A é construído pelos próprios estagiários, e não uma reprodução de um modelo dado pela instituição de ensino, como acontece na instituição B.

Acreditamos que os relatórios apresentados pelos estudantes da instituição A revelam de fato o desenvolvimento de ajustes entre teoria e prática realizados durante as disciplinas de práticas de ensino. No caso dos estudantes da instituição B, os relatórios, em lugar de

apresentar a formação da reflexão a partir da prática, na verdade, são textos “pró-forma” e que revelam pouco sobre os estágios.

O fato que mais nos chamou a atenção nos relatórios da instituição A é a preocupação que os estagiários evidenciam em relação ao uso da língua materna em sala de aula. Em todos os relatórios dos estagiários da instituição A, esse aspecto foi mencionado e a opinião de que aula de língua estrangeira deve ser ministrada na própria LE prevaleceu. Essa unanimidade de opinião pode estar refletindo uma visão sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que predomina no contexto em que o estudante esteve ou está inserido (cursos que fez, opinião de professores ou colegas, influência de propagandas de escolas de idiomas, filmes, etc).

Em especial, no contexto do curso de graduação, estudam-se metodologias e abordagens de ensino, o que leva os licenciandos a uma perspectiva sobre a história e o desenvolvimento das mesmas que poderia, a partir de sua experiência própria, tomar posições quanto a uma ou outra forma de aprender e ensinar língua estrangeira. No caso dos participantes da pesquisa, parece predominar a opção por uma abordagem estrutural com ênfase no áudio-lingual. Nota-se também que há ecos do Método Direto, que se propunha a ser uma alternativa ao ensino Gramática e Tradução. Também podemos notar, nos planos de aula das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Estrangeira e Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Estrangeira, que foram propostas leituras referentes ao enfoque comunicativo, o que também pode ter contribuído para a formação dessa opinião por parte dos estagiários.

Notamos que os relatos descritos pelos estagiários nos relatórios de estágio das instituições A e B possuem enfoques diferentes, como já mencionado anteriormente. No entanto, ao analisarmos o exemplo E1RB5, percebemos que o estagiário B5 possui a mesma opinião dos estagiários da instituição A ao relatar que acredita que nenhum professor deve utilizar a língua materna para dar aulas de língua estrangeira. Isso mostra que nem tudo é tão diferente entre os estagiários das duas instituições. B5, por exemplo, pode ter formado essa opinião da mesma forma que os estagiários da instituição A, ou seja, através da opinião de algum professor que teve durante a graduação; através de sua própria experiência como aprendiz; ou, ainda, através do reflexo histórico sobre as oposições das metodologias de ensino ou através de alguma leitura que fez sobre a abordagem comunicativa. B5 pode ser um dos estagiários que frequenta as aulas de prática de ensino que são oferecidas fora do horário regular das aulas, o que também pode ter contribuído para a formação dessa opinião.

Percebemos que os estagiários da instituição A, quando não apresentam reflexões em seus relatórios, apresentam indícios. No entanto, notamos que os relatórios que foram produzidos em duplas (A4, A5 e A6) são mais descritivos que reflexivos que os relatórios produzidos individualmente. Isso pode demonstrar que sozinho o estagiário faz mais registros de suas reflexões sobre o estágio do que quando está acompanhado de um colega; ou, ainda, que duplas podem apresentar pensamentos diferentes e a interação em lugar de enriquecer o relatório com pontos de vista diferentes, leva a um texto mais neutro que apresente menos conflito de opinião entre seus autores, e por isso é um texto mais descritivo. No entanto, se pensarmos na boa formação que a instituição A proporciona a seus alunos oferecendo disciplinas pedagógicas durante o terceiro e quarto anos da graduação, acreditamos que houve sim reflexão dessas duplas de estagiários durante o estágio, mas, para evitar conflitos de opinião, não relataram suas possíveis reflexões nos relatórios de estágio.

Notamos, na parte inicial dos relatórios de estágio da instituição B, por sua vez, que o discurso apresentado, de certa forma, é uma demonstração de que a instituição tem consciência do que se prevê para o estágio. Fazendo os alunos copiarem e apresentarem as mesmas informações em seus relatórios, a instituição faz os estagiários reproduzirem o mesmo discurso da instituição, mas que, na prática, o que está nos relatos dos diários reflexivos dos estagiários não condiz com o que de fato ocorre no estágio.

A parte inicial dos relatórios da instituição B aponta a importância da disciplina Prática de Ensino, mas a própria instituição não possuía a disciplina na grade regular do curso de Licenciatura em Letras. Essa disciplina era optativa e oferecida fora do horário regular do curso, o que impossibilitava muitos estudantes de cursarem. A instituição também evidencia, na parte inicial dos relatórios, que é durante as disciplinas ligadas à prática de ensino que se pretende estabelecer o devido ajuste entre a prática e a teoria, mas concluímos que este ajuste não poderia ser desenvolvido pela maioria dos estudantes da instituição, visto que, além de não terem acesso às aulas de prática de ensino, deveriam reproduzir o discurso de sua instituição de ensino nos relatórios de Estágio Supervisionado, em lugar de apresentarem um texto de autoria e reflexões próprias.

Diferente da instituição B, a instituição A possui disciplinas como: Linguística Aplicada e Estágio Curricular Supervisionado I e II: Língua Estrangeira como parte obrigatória da grade de sua graduação. Essas disciplinas objetivam o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo para as aulas assistidas durante o estágio, porém, acreditamos que possa haver falta de interesse ou maturidade profissional por parte de alguns licenciandos que não

refletem como o esperado sobre a prática observada e desenvolvida durante os estágios, visto que, como podemos comprovar no plano de ensino das disciplinas, a professora apresenta textos cuja leitura contribui para a construção de um perfil mais crítico-reflexivo de um professor, e se esses licenciandos parecem não ter desenvolvido este perfil crítico-reflexivo, acreditamos que seja por não terem atingido, ainda, um estágio em seu desenvolvimento acadêmico-profissional que evidencie o perfil crítico-reflexivo. No caso dos estagiários da instituição B, o fato de não termos conseguido identificar um perfil crítico-reflexivo em seus relatórios provavelmente está ligado diretamente à falta de sustentação teórica durante a graduação e a baixa carga horária do curso da instituição B que impede o desenvolvimento de um trabalho mais aprofundado por parte do docente responsável pelas disciplinas pedagógicas.

Percebemos uma desvalorização da disciplina Prática de Ensino no curso de Licenciatura em Letras Noturno da instituição B. O fato de esta disciplina ser oferecida no horário que o aluno ainda não precisa estar na faculdade demonstra um desprestígio da área de formação inicial de professores, o que nos faz levantar os seguintes questionamentos: que professor será esse? Que tipo de aula vai ministrar? Depois que ele já estiver na prática, terá oportunidade de voltar à universidade e fazer uma formação continuada? Que formação ele dará a seus alunos se a sua própria formação foi descuidada? Como um professor que se forma dessa maneira se desprenderá da sombra do professor formador e de suas crenças para se tornar um professor reflexivo? Durante seu exercício profissional, desenvolverá as competências necessárias a um professor?

Esses questionamentos podem apontar para uma possível dificuldade do professor em possuir autonomia em seu trabalho, e isso, de alguma forma, poderá comprometer o compromisso que ele tem com toda a sociedade. Além disso, esse descuido que tiveram com sua formação inicial se refletirá, também, na sua própria valorização profissional, isto é, como esse professor se colocará a frente dos outros profissionais?

Os relatórios de estágio da instituição B apontam que houve pouco desenvolvimento das competências durante o estágio, mas não sabemos ao certo se, realmente, não desenvolveram essas competências ou apenas não relataram. Esperamos que a formação desses estagiários não tenha terminado no momento do pré-serviço, mas que esteja sendo continuada. Os relatórios de estágio da instituição B evidenciam a importância da formação em pós serviço e da interação entre professores (com suas diferentes experiências) dentro de

uma instituição, pois são em situações de formação continuada que o professor pode aprimorar sua competência profissional.

Notamos que, nos relatórios, há poucos ou nenhum registro da interação entre professor da instituição escolar e estagiário durante os estágios supervisionados das duas instituições. Seria interessante se essa interação ocorresse, pois sem dúvida os professores têm muito a oferecer aos estagiários devido à experiência que possuem. Especialmente, no estágio de observação, se essa interação ocorresse, poderia diminuir as críticas que os estagiários apresentam sobre as aulas dos professores em seus relatórios, visto que poderiam entender melhor o trabalho do professor e os motivos para trabalhar da forma como trabalha. Essa interação também prepararia melhor o estagiário para o estágio de regência, pois teria informações mais concretas sobre as quais refletir, e não apenas as interpretações que faz sobre as aulas que observa sem saber o que realmente acontece por trás daquele trabalho que está observando. Acreditamos que essa interação ainda não ocorra pelo fato de haver muita resistência da maioria das escolas e CEL quanto à presença de estagiários.

No que se refere à reflexão sobre as aulas assistidas durante o estágio de observação, identificamos que os estagiários da instituição A apresentam, na categoria 3 – sugestões propostas, a sua apreciação e reflexão sobre momentos que julgaram problemáticos daquilo que vivenciaram durante o estágio. Nenhum estagiário da instituição B apresenta essa categoria em seu relatório e, nas demais categorias, não identificamos momentos reflexivos. Tudo é muito descritivo. Os relatórios não permitem identificar um perfil de professor crítico-reflexivo. Embora recebam orientações para fazer diários reflexivos e saibam que possuem a tarefa de analisar a prática observada, escrevem seus diários de forma meramente descritiva.

Nos relatórios de estágio da instituição B, a maioria dos estagiários desconstrói o que Liberali (1999) caracteriza como diário reflexivo, visto que ao invés de relatar a prática e descrever a reflexão feita sobre ela, como teoriza a autora, apresentam apenas descrições ou relatos de satisfação pessoal no que chamam de diário reflexivo. Acreditamos que isso possa ocorrer devido à falta de aporte teórico que os alunos dessa instituição exibem por conta do descuido que a instituição possui com a formação pedagógica, além dos problemas que os próprios estudantes trazem de seu percurso escolar.

Alguns relatórios da instituição A, por sua vez, nem sempre apresentam reflexões sobre a prática docente, no entanto, apresentam ao menos indícios de reflexão. Notamos, quando cruzamos os dados dos relatórios de estágio de observação e regência da instituição A, que as reflexões ou indícios dessa, contribuíram muito para a formação desses professores,

visto que em muitos momentos aprenderam que a prática idealizada por eles nem sempre pode ser aplicada na realidade e, junto a isso, acreditamos que esses estagiários perceberam que não se deve fazer generalizações relacionadas ao ensino/aprendizagem, visto que o contexto da aula é o que dita a melhor forma de agir. Acreditamos que esses estagiários aprenderam a importância de ter conhecimentos sobre as teorias relacionadas ao ensino/aprendizagem de línguas para poder refletir sobre elas e saber a melhor forma de agir na sala de aula.

Os poucos registros encontrados nos relatórios dos estagiários B2, B3 e B4 evidenciam, tanto na observação quanto na regência, que suas visões das aulas se enfatizam na sequência de atividades, que aparenta seguir um manual didático, ou seja, o curso de LE parece centrar-se no livro didático. Os relatórios desses estagiários apontam para uma visão simplista de que o material didático é o centro do ensino/aprendizagem. Essa visão cria uma dependência do professor a um material que, na maioria das vezes, é pré-estabelecido, isto é, não foi o professor que o elegeu. Esses estagiários não percebem a interação professor/aluno, e outras categorias ligadas ao ensino/aprendizagem de língua, o que pode ser perigoso para um aluno em pré-serviço, pois quando estiver dando suas aulas, provavelmente, também será dependente de um livro didático e, nem sempre, o livro apresentar todas as informações e exercícios necessários para a aprendizagem de uma turma heterogênea.

Acreditamos que os estagiários da instituição B apresentem essa ideia de centralização do material didático e não questionam esses materiais pelo fato de nunca terem passado pela experiência de analisar um material didático, e, por isso, acreditam que um curso é um manual didático. Nos relatórios de estágio da instituição A, os estagiários não fazem relatos sobre livros didáticos pré-estabelecidos. Acreditamos que os alunos dessa instituição não mencionam e transpassam a ideia de material didático como centro do ensino/aprendizagem em seus relatórios, pois podemos observar nos planos de aula das disciplinas Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Estrangeira e Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Estrangeira dessa instituição que os alunos fizeram várias leituras referentes ao uso do material didático em sala de aula e também fizeram a análise de um livro didático durante seu curso de graduação. Provavelmente, essas leituras e análise do livro didático fizeram com que os alunos refletissem mais sobre essa questão e não tivessem essa “perigosa” visão de que o material didático é o centro do ensino/aprendizagem de línguas.

Capítulo IV - Conclusões

Na presente seção, retomamos nossas perguntas de pesquisa, com intuito de apresentar possíveis respostas e problematizações para elas. E por fim, apresentamos as considerações finais que pudemos desenvolver com a análise e a discussão dos dados.

4.1. Retomada das Perguntas de Pesquisa

A seguir, listamos nossas perguntas de pesquisa, aqui retomadas:

1- O que os estagiários revelam nos documentos que produzem durante o Estágio Supervisionado Obrigatório de observação e regência?

Os estagiários da instituição A revelam, em seus relatórios, os aspectos ligados ao ensino/aprendizagem de línguas que mais lhe chamaram a atenção ou os que mais tinham conhecimento, como podemos verificar nas categorias enumeradas na seção 3.1.1 deste estudo. Já os estagiários da instituição B, além de revelarem em seus relatórios alguns aspectos sobre ensino/aprendizagem de línguas (categorias enumeradas na seção 3.1.2 deste estudo), como os estagiários da instituição A, também revelam o descaso com que a instituição B trata o Estágio Obrigatório Supervisionado de Língua Espanhola.

Os relatórios da instituição A revelam uma articulação ou tentativa de articular as teorias estudadas nas disciplinas Linguística Aplicada e Estágio Curricular Supervisionado I e II: Língua Estrangeira com as práticas assistidas e ministradas durante os estágios. No caso dos relatórios da instituição B, ao invés de apontarem para um ajuste entre teoria e prática, percebe-se que há graves problemas na grade curricular da instituição que fazem com que a formação dada seja deficiente tanto nos conteúdos teóricos quanto nas atividades práticas.

Muitos relatórios apresentam algumas opiniões que, acreditamos, podem refletir a opinião de algum professor que os estagiários tiveram durante a graduação ou sua própria experiência como aprendiz, isto é, muitos relatórios apontam alguns fatos e opiniões que acreditamos que foram relatados a partir de crenças e competência implícita dos estagiários. Acreditamos que isso seja comum no início da formação docente.

Constatamos também que os estagiários da instituição A, quando desenvolvem os relatórios de estágio individualmente, fazem seus registros com mais reflexões sobre a prática do que quando estão acompanhados de um colega. Como já dito na seção anterior,

acreditamos que isso ocorra pelo fato de que as duplas podem apresentar pensamentos diferentes e a interação em lugar de enriquecer o relatório com pontos de vista diferentes, leva a um texto mais neutro que apresenta menos conflito de opinião entre seus autores, e por isso é um texto mais descritivo.

O modelo de relatório de estágio da instituição B revela que essa instituição de ensino está ciente dos objetivos dos estágios supervisionados, no entanto, o que encontramos nos diários reflexivos dos estagiários desta instituição não condiz com o discurso que a instituição faz os estagiários reproduzirem, visto que esses estagiários, praticamente, não articulam teoria e prática por não possuírem aulas pedagógicas que poderiam dar suporte para essa articulação, por isso, quando há alguma reflexão, esta aparenta estar amparada em crenças da competência implícita (como a admiração por um professor).

Os relatórios de Estágio Supervisionado também revelam que há pouca interação entre professor e estagiário durante os estágios supervisionados. Esse distanciamento entre professor e estagiário é lamentável, visto que os professores têm muito a oferecer aos estagiários devido à experiência que possuem.

Em nossa segunda pergunta de pesquisa observamos:

2- Os relatórios de Estágio Supervisionado de Regência indicam uma prática coerente com as reflexões feitas nos relatórios de Estágio Supervisionado de Observação?

Os relatórios de estágio da instituição A indicam tanto relatos de práticas coerentes com as reflexões feitas nos relatórios de estágio de observação, quanto relatos de práticas incoerentes com as reflexões feitas anteriormente durante o estágio de observação, como podemos encontrar nas subseções intituladas “cruzamento entre os dados dos relatórios de estágio de observação e dos dados dos relatórios de estágio de regência de A1/A2/A3/A4/A5/A6” da seção 3.1.1 deste estudo.

A dupla de estagiárias A5, por exemplo, critica o fato de o professor regente assistido, durante o estágio de observação, não apresentar aos alunos as variantes linguísticas da língua espanhola, e, durante as aulas ministradas pela dupla no estágio de regência, apresentaram aos alunos variantes linguísticas de léxicos ensinados por elas e também algumas variantes de algumas palavras que os alunos já conheciam.

As estagiárias A1, A3 e a dupla A4, por exemplo, não relataram práticas coerentes com as ideias que apresentaram no relatório de observação. As estagiárias, por exemplo,

durante a observação, discursaram que professores de língua estrangeira deveriam utilizar somente a língua estrangeira durante as aulas, no entanto, no estágio de regência, houve momentos em que utilizaram a língua materna para ministrar as aulas.

O fato de que em alguns momentos os estagiários da instituição A não terem sido coerentes em seu discurso também contribuiu para sua formação, visto que, muitos deles, perceberam que a prática que idealizavam antes de entrarem na sala de aula nem sempre pode ser aplicada na realidade, ou seja, conseguiram refletir sobre o que teorizavam antes de experimentarem a prática. A “incoerência” entre o dizer (observação) e o fazer (regência) pode demonstrar já um amadurecimento, um “colocar-se no lugar do outro”.

Os relatórios da instituição B apresentam poucos registros de reflexão, por isso, em sua maioria, não foi possível detectar se os relatos apresentados nos relatórios de observação e regência eram coerentes. Os estagiários B2, B3 e B4 indicaram, tanto no relatório de estágio de observação quanto no relatório de estágio de regência, uma visão simplista de que o material didático é o centro do ensino/aprendizagem, isto é, nos relatos sobre o estágio de observação pautaram-se na sequência de atividades do livro didático assim como fizeram nos relatos das aulas que ministraram durante o estágio de regência. Essa é a única visão coerente que pudemos encontrar nos relatórios de estágio de observação e regência desta instituição de ensino, e como os relatos são breves e com pouco teor reflexivo, também não conseguimos encontrar relatos incoerentes entre os relatórios das duas modalidades de estágio.

Com a terceira pergunta de pesquisa notamos:

3- Há nos relatórios momentos de reflexão teórico-metodológica sobre a observação e a regência que se articulam com os estudos da LA?

A instituição A possui disciplinas como: Linguística Aplicada e Estágio Curricular Supervisionado I: Língua Estrangeira e Estágio Curricular Supervisionado II: Língua Estrangeira como parte obrigatória da grade de sua graduação. Essas disciplinas objetivam o desenvolvimento de um olhar mais reflexivo sobre o estágio, o que acreditamos que auxiliou a maioria dos estagiários a apresentarem uma reflexão teórico-metodológico sobre a prática observada e realizada. No entanto, acreditamos que possa haver falta de interesse ou maturidade acadêmica e profissional por parte de alguns licenciandos, visto que alguns relatórios quase não permitem que identifiquemos características de um professor crítico-reflexivo, ou seja, as reflexões parecem estar pouco desenvolvidas.

Na parte inicial dos relatórios de estágio da instituição B aparecem reflexões sobre a importância da disciplina Prática de Ensino para a formação de professores, mas a própria instituição não possuía essa disciplina na grade regular do curso de Licenciatura em Letras. A instituição também evidencia, na parte inicial dos relatórios, que é durante as disciplinas ligadas à prática de ensino que se pretende estabelecer o devido ajuste entre a prática e teoria, mas este ajuste não é desenvolvido pela maioria dos estudantes da instituição, e acreditamos que isso ocorra pelo fato de não terem acesso às aulas de prática de ensino. O fato de não termos conseguido identificar um perfil crítico-reflexivo nos relatórios desta instituição, provavelmente, está ligado diretamente à falta de sustentação teórica que os estagiários tiveram durante a graduação.

O momento de maior reflexão teórico-metodológica articulada aos estudos da LA encontrado nos relatórios está na “categoria 3 – sugestões propostas” apresentada neste estudo, visto que, nessa categoria, os estagiários apontam a sua apreciação e reflexão sobre momentos que julgaram problemáticos daquilo que vivenciaram durante o estágio, e para isso, precisam das teorias ligadas à LA. Nenhum estagiário da instituição B apresenta essa categoria em seu relatório e, nas demais categorias, não identificamos momentos reflexivos. Os relatórios da instituição B são muito descritivos e não permitem identificar um perfil de professor crítico-reflexivo.

Por fim, concluímos que os relatórios dos estagiários da instituição A revelam de fato o desenvolvimento de ajustes entre teoria e prática realizados durante as disciplinas de práticas de ensino, isto é, em sua maioria, os estagiários apresentam reflexões teórico-metodológicas ligadas à LA, como podemos comprovar nos excertos/exemplos apresentados na seção 3.1.1 deste estudo. No caso dos estudantes da instituição B, os relatórios, em lugar de apresentarem a formação da reflexão a partir da prática, são textos “pró-forma” que revelam pouco sobre os estágios e não apresentam reflexões teórico-metodológicas ligadas ao estudo da LA, como podemos verificar nos excertos/exemplos apresentados na seção 3.1.2.

A diferença qualitativa entre os relatórios das instituições A e B demonstra a importância da grade curricular dos cursos de licenciatura em Letras dedicarem uma carga horária adequada para a formação profissional dos estudantes, que não se limita ao estágio supervisionado obrigatório, mas que deve estar presente no decorrer do curso através de disciplinas específicas relacionadas à LA e nas próprias atividades das demais disciplinas do curso de Letras.

4.2. Considerações Finais

Fizemos a leitura de vários teóricos que apontam os aspectos dos estágios supervisionados obrigatórios que estão vigentes na lei, mas na leitura dos relatórios notamos que há vários problemas nos estágios supervisionados que não são abordados na bibliografia consultada, como, por exemplo, o descuido de algumas instituições de ensino superior com a formação inicial de professores e a dificuldade de encontrar escolas para realizar o estágio de algumas línguas estrangeiras, inclusive o espanhol. Dizer somente o que está vigente na lei e o que parece ser idealizado não contribui para a formação de profissionais que ao exercerem o ofício encontrarão inúmeros problemas. Por isso, acreditamos que a problematização desse tema deve ser tratada com mais atenção pelos estudiosos da área, pois o apontamento das falhas e sugestões para correção podem contribuir para uma melhora nos estágios e consequentemente para a formação de professores.

Encaminhamentos

Gatti (2010) aponta que a preocupação com a formação de professores para o ensino fundamental e médio teve início no século XX em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescentou-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”). No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer n. 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que facultava a esses cursos oferecer também formação para a docência de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Com a publicação da Lei n. 9.294/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras como para os cursos de formação de professores, tendo sido definido período de transição para a efetivação de sua implantação. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores foram promulgadas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura passaram a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores

especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. De acordo com a autora, adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas.

A pesquisa de Gatti (2010) aponta que os cursos de Licenciatura em Letras apresentam 51,4% de sua carga horária em disciplinas relativas aos conhecimentos disciplinares da área, com predominância de Linguística, e apenas 11% das horas-disciplinas são dedicadas à formação para a docência. A questão das práticas exigidas pelas diretrizes curriculares desses cursos mostra-se problemática, pois ora se coloca que estão embutidas em diversas disciplinas, sem especificação clara, ora aparecem em separado, mas com ementas muito vagas. A autora afirma que na maior parte dos ementários analisados em sua pesquisa não foi observada uma articulação entre as disciplinas de formação específicas (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica (conteúdos para a docência).

Nossa pesquisa de mestrado também aponta a falta de congruência entre os conteúdos disciplinares e a prática docente, sobretudo nos relatórios referentes à instituição B (instituição particular de período noturno). Por isso, acreditamos que temos, sim, de modificar as disciplinas básicas dos cursos de Licenciatura em Letras diminuindo ou alterando algumas delas, fazendo com que o licenciando interaja mais com conteúdos teóricos associados à prática, aproximando-se e frequentando o ambiente escolar de forma assistida não só pela universidade, mas pelos próprios professores já formados presentes nas escolas. Temos de levar o licenciando mais cedo para dentro da escola, promovendo a interação entre teoria e prática não só nas disciplinas consideradas pedagógicas, mas nas demais também, aproximando a Universidade da Escola.

Carvalho (2001) sugere que devemos nos aproximar mais das orientações curriculares do curso de Medicina. A autora compara a formação do professor com a formação do médico, isto é, compara o trabalho do licenciando nas escolas e o do estudante de medicina nos hospitais. Ela mostra que os seis anos dos cursos de medicina, em tempo integral, são divididos em: dois anos de disciplinas básicas, sem entrar no hospital; dois anos de clínicas específicas, quando existe uma grande interação entre as aulas na faculdade e as aulas no hospital; dois anos de internato, em que o aluno fica no hospital, passando pelas diversas clínicas, acompanhando, em cada uma delas, o tratamento de alguns pacientes,

sempre com orientação direta de médicos residentes e sem poder modificar qualquer conduta médica para o paciente. Tal aluno, na verdade, não é considerado um médico. Esse tempo, apesar de ser todo no hospital, não é só de prática, existe também muita teoria, discussões teóricas em seminários semanais com toda a equipe. Já o professor, em sua formação, tem quatro anos de curso em tempo parcial. Desses mais de três (5/6 ou 7/8 do total de horas) são exclusivamente de disciplinas básicas (isto é, sem um relacionamento direto com a escola), tanto dos conteúdos específicos como dos pedagógicos. A interação faculdade/escola fundamental e média ocupará 1/6 a 1/8 da carga horária, quando é levada a efeito por várias disciplinas pedagógicas.

Outra diferença notória entre os cursos de medicina e os cursos de licenciatura apontada por Carvalho (2001), em termos curriculares, é que as horas de hospital nos cursos de medicina estão bem caracterizadas na grade horária dos alunos, enquanto nos cursos de licenciatura, apesar de as 400 horas de prática de ensino estarem na grade curricular, elas nunca aparecem na grade horária.

Concordamos com Carvalho (2001) que a aproximação entre o currículo do curso de Licenciatura em Letras e o de Medicina seria o ideal, no entanto, para isso, há de se levar em conta as características de oferta dos dois cursos e o corpo discente. O curso de Licenciatura em Letras têm tanto a oferta Diurna quanto Noturna, sendo em geral um curso de 4 anos ou menos com um período do dia de aulas, não há cursos de Medicina que funcionem assim (são cursos diurnos e integrais). A própria característica da oferta do curso já determina o público que poderá frequentá-lo. É comum que aluno de Letras trabalhe e estude, o que, muitas vezes, não condiz com a realidade social do aluno de Medicina. Sabe-se que o mercado de trabalho futuro do licenciado em Letras e do formado em medicina é totalmente diferente em relação ao retorno financeiro, problema que está além das questões acadêmicas: um estudante de Letras não tem como ‘investir’ tanto em seu curso quanto um de medicina, pois sua remuneração futura não permitirá isso, infelizmente. E, por fim, antes de pensarmos na proposta de Carvalho (2001), temos que levar em consideração que há, também, a resistência das escolas, mesmo quando assinam uma parceria com a Universidade, em aceitar estagiários que ficam mais tempo.

Carvalho (2001) ainda aponta outra diferença fundamental entre a formação do médico e do licenciando: o conhecimento anterior do *locus* do estágio: o hospital e a escola. Ninguém passa a vida dentro de hospitais, mas grande maioria dos licenciandos passou grande parte de sua vida dentro de salas de aula. A autora discute que, para outras profissões,

seus estudantes precisam construir mais do que reconstruir totalmente suas crenças anteriores. Ao contrário do que seria natural, essa familiaridade leva o estagiário a desenvolver conflitos, maiores até que em outras profissões, pelo fato de suas crenças anteriores, advindas da aprendizagem pela observação na condição de aluno, atuarem como elemento de resistência para que se possa acomodar novas crenças. Esta argumentação de Carvalho (2001) se assemelha a teoria de Almeida Filho (2010), trabalhada anteriormente nesta pesquisa, de que o licenciando, ao entrar na universidade, não pode ser considerado uma “tabula rasa”, visto que possui grande competência implícita adquirida durante toda sua vida escolar.

Concordamos com as diferenças entre os cursos de medicina e as licenciaturas apontadas por Carvalho (2001) e acreditamos que essa aproximação entre o currículo dos cursos de medicina e dos cursos de licenciatura deva e possa ocorrer²⁶ justamente pelos estágios, quando os alunos de licenciatura vão vivenciar a escola como um todo e de outra forma, não mais como o aluno que foi. Programas como o PIBID²⁷ também tentam aproximar a licenciatura da realidade escolar, considerando a formação dos estudantes desde o início do curso orientado para a docência sob a supervisão tanto do coordenador do projeto (docente da

²⁶ O Colégio Pedro II já possui o Programa de Residência Docente, uma pós-graduação lato sensu (especialização) com formato inovador desenvolvida pelo CPEI em parceria com a CAPES. O público alvo são Professores das redes municipal e estadual. Ao longo de nove meses, o professor residente desenvolve atividades divididas nas seguintes áreas: docência – atividades didáticas desenvolvidas no CPEI e na unidade escolar do residente (60% da carga horária do programa); atividades em setores administrativo-pedagógicos do CPEI – laboratório, biblioteca, secretaria, SESOP, etc (5% da carga horária do programa); e atividades em formação continuada – oficinas, congressos, etc. (35% da carga horária do programa). Entre os objetivos do programa destacam-se: contribuir para o aprimoramento do desempenho de docentes recém-formados no ambiente da escola pública e o aperfeiçoamento da competência profissional adquirida na graduação; capacitar os participantes para que ajam como multiplicadores em seus ambientes educacionais; desenvolver estratégias pedagógicas apropriadas para a realidade educacional do estado/município; e criar produtos acadêmicos relacionados à prática docente, aplicáveis à realidade da escola pública.

²⁷ O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Os principais objetivos do programa são: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

universidade), quanto do coordenador do estudante na escola (um professor experiente da escola), porém não atende todos os alunos.

Pensamos que os estagiários de licenciatura devam passar mais tempo dentro das escolas, assim como o internato no curso de medicina, e a universidade deve oferecer referencial teórico para fazer que eles problematizem as questões educacionais, gerais e específicas relacionadas com o seu ensino, e voltem às aulas da universidade buscando as diversas posições explicativas para esses problemas. Dessa forma, além de uma interação teoria/prática, haverá uma real integração entre as disciplinas educacionais. A instituição A, participante desta pesquisa, possui um modelo parecido com esse proposto e a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório é bem distribuída, no entanto, os alunos têm dificuldade em encontrar horário e instituições de ensino para realizar os estágios.

Concluimos que no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados ao objetivo de integrar conteúdos básicos à prática docente. A formação de professores não pode ser pensada somente a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como anexos destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização: ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida.

Acreditamos que a formação inicial de professores tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p.11-27.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Conhecer e desenvolver a competência Profissional dos professores de LE*. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo: APLIESP, n.9. p.9-19. 2006.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Um guia do processo de formação de professores de língua(s) por competências*. In: Maciel, R., F.; Araujo, V.A. (Orgs.) *Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 110-127.

ALVAREZ-ORTÍS, M. L. *Aspectos da formação do professor de língua espanhola na universidade: as duas caras da moeda*. Artigo publicado em: *Anais VI Seminário de línguas estrangeiras*, 2006, Goiânia. p. 78-91.

BANDEIRA, G. M. *Por Que Ensino Como Ensino? Manifestação e Atribuição de Origem de Teorias Informais no Ensinar de Professores de LE (Inglês)*. Dissertação de Mestrado – Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

BIASI, T. M. D.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. *O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês*. In: *Signum. Estudos da Linguagem*, v. 14. Londrina, 2011.

BORGES DA SILVA, S.B. *Formação de professores e PCN: um olhar sobre a leitura e o papel de leitura*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada/área de concentração Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, SP, 2003.

BRASIL Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Novo Código Civil Brasileiro. Legislação Federal. sítio eletrônico internet - <http://www.planalto.gov.br>

BRASIL Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Novo Código Civil Brasileiro. Legislação Federal. sítio eletrônico internet - <http://www.planalto.gov.br>

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152 – 180.

CAMARGO, M. L. N. *Formação de professores: uma reflexão sobre as competências implícita e explícita*. In: CONSOLO, Douglas A.; SILVA, Vera Lúcia T. (Org.). *Olhares sobre competências do professor de língua estrangeira: da formação ao desempenho profissional*. 1. ed. São José do Rio Preto: HN, 2007. p. 19-33.

Canale, M. e SWAIN, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1980, p.1-47.

CARVALHO, A. M. P. *A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado*. In: *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CASTRO, S. T. R. *Formação da competência do futuro professor de Inglês*. EDUCAT. Pelotas, 2001.

CELANI, M.A.A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. *Linguagem & Ensino*, Vol, 8, no. 1, p. 101-122, 2005.

CELLARD, A. *A análise documental*. In: POUPART, J. *et al.*. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

CLAUS, M. M. K. *A Formação da Competência Teórica do Professor de Língua Estrangeira: O que revelam os estágios*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos de Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

CONSOLO, D. A. & PORTO, C. F. C. *Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras*. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, 2011.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Uma experiência de reflexão e formação de professores*. Londrina, 2002.

DEWEY, J. *How we think*. Nova York: Dover Publication, 1997.

FÁVERO, A. A. e TONIETO, C. *A formação de professores reflexivos*. In: *Educar o Educador: Reflexões sobre a Formação Docente*. Capítulo 2 e 4. Mercado de Letras, 2010.

FONTANA, N. M.; PAVIANI, N. M. S. Os múltiplos desdobramentos genéricos do relatório de estágio. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS: SIGET, 4., 2007. Tubarão, SC. Anais do 4º SIGET. Tubarão, SC: UNISUL, agosto 2007, p.1650-1658.

GARBUIO, L. M. *Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira*. In: Barcelos, A. M. F. & Vieira-Abrahão, M. H. (orgs.). *Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação do professor*. Editora Pontes. Campinas, 2006, p. 87-104.

GARBUIO, L. M. *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Campinas, 2005.

GARCÍA, C. M. *A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor*. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, 1997.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. In: Educ. Soc. Campinas, v. 113, p. 1355-1379, outubro-dezembro, 2010.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GIL, G. *Mapeando os Estudos de Formação de Professores de Línguas no Brasil*. In: FREIRE, M; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas: Pontes, 2005, p.173-182.

GILENO, R. S. S. *Articulações e desarticulações entre teoria e prática na formação inicial de futuros professores de língua estrangeira*. Anais Eletrônicos: 10º Congresso Brasileira de Linguística Aplicada (CBLA), 2013.

GIMENEZ, T. *Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada*. ALAB/Pontes Campinas, 2005.

GIMENEZ, T. *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002.

GOMÉZ, A. P. *O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo*. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa, 1997.

GUERRA, M. M. e SILVA, W. R. *Relatórios de estágio supervisionado enquanto possibilidade de rememorar trajetos do profissional docente*. Anais do SILEL. Volume 2, Número 2. Uberlândia: EDUFU, 2011.

<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

<http://www.centrodelinguas.net.br>

<http://www.cp2.g12.br>

<http://www.escoladafamilia.fde.sp.gov.br>

HYMES, D. *Sobre Competência Comunicativa*. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). Tradução: Marilda Macedo Souto Franco, Maria Eugênia Sebba Ferreira e Bruna Lourenção Zocaratto. Sociolinguistics, Victoria: Penguin Books, 1972. p. 269-293.

INFANGER, G. E. *O desenvolvimento da prática pedagógica de alunos professores de espanhol como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado, 2011.

JUNIOR, A. F. A. *Diálogo entre teoria e prática: A pesquisa em estágio*. Raído, Dourados, MS, v.8 , n.15, jan./jun. 2014.

KANEKO MARQUES, S. M. *Desenvolvimento de competências de professores de língua inglesa por meio de diários dialogados de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado, UFSCar, São Carlos, SP, 2007. Pag. 12 a 16.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *A formação reflexiva de professores de línguas: conceitos e tarefas de significação social*. In: Contextura, Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, v. 13, 2008.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. *Propostas de (Trans)Forma(Ação) reflexiva na formação de professores de línguas*. In: Contextura, Ensino Crítico de Língua Inglesa, São Paulo, v. 7, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MOITA LOPES, L.P. *Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução*. DELTA, vol. 10, no. 2, p.329-338, 1994

MOURA FILHO, A. C. L. *Basta de clamarmos inocência: A formação reflexiva do professor contemporâneo de línguas*. In: A formação de professores de línguas: Novos Olhares. V. 11. Editora Pontes. Campinas, 2011.

OLIVEIRA, M.M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis, Vozes, 2007.

PERRENOUD, P. *Novas competências profissionais para ensinar*. Editora Artmed. Porto Alegre, 2000. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos, p. 1-21.

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

RODRIGUES, F. S. C.; COSTA, E. G. M.; FREITAS, L. M. A. *A implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios*. Linguasagem (São Paulo), v. 10, p. 10, 2009.

SÁ-SILVA, J.R., ALMEIDA, C.D. e GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em:

14/11/2012.

SCHON, D. A. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (org) Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 77-91.

SILVA, A & MARGONARI, D. M. *Forças atuantes no processo de formação de professores pré-serviço de língua inglesa*. Araraquara, 2005.

SILVA, A & MARGONARI, D. M. *O que revelam os relatórios de Estágio Supervisionado sobre a formação de professores de Língua Inglesa*. Contexturas, v. 7, p. 39-53, 2003/2004.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?)*. SOLETRAS, ano IV, N° 08. São Gonçalo: UERJ, 2004.

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. Tese de Doutorado, UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 2000. Pag. 43 a 68.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação inicial do professor de língua estrangeira: parceria universidade escola pública*. In: Maria Luisa Ortiz; Kleber Aparecido da Silva. (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. 1ed. Campinas: Pontes, 2007, v. 1, p. 155-166.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor de línguas estrangeiras: práticas e pesquisas*. *Horizontes*, Brasília, v. 5, n.2, p. 8-23, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *A Prática de Ensino e a Prática Supervisionada como Focos de Pesquisa na Formação de Professores de Língua Estrangeira*. In: *Contexturas*, São Paulo, v. 1, p. 49-54, 1992.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Formação Acadêmica e a Iniciação Profissional do Professor de Línguas: Um Estudo da Relação Teoria e Prática*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n.37, p. 61-81, jan/jun., 2001.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Teoria e Prática na Formação Pré-serviço do Professor de Língua Estrangeira*. In: GIMENEZ, T. *Trajetórias na Formação de Professores de Línguas*. Londrina: UEL, 2002. p. 59-76.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira*. In: *Contexturas*, v. 5. São Paulo, 2000/2001.

WALLACE, M. *Training foreign language teacher: a reflective approach*. Cambridge, 1991.

XAVIER, R. P. *Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade*. In: *Contexturas, Ensino Crítico de Língua Inglesa*, v. 17, São José do Rio Preto, 2010.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, Natália Curti (natcurti@hotmail.com; RA: 13611631), aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, peço a gentileza de sua colaboração para a realização da minha pesquisa de Mestrado, orientada pela professora doutora Rosa Yokota (rosayokota@yahoo.com), do Departamento de Letras da UFSCar.

Esta pesquisa busca investigar, a partir dos relatos dos próprios estudantes/licenciandos, a percepção que os mesmos têm da prática pedagógica observada e vivenciada durante a disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola e, a partir disso, compreender o impacto que esses estágios possuem na formação do licenciando em Letras.

Para a concretização dos objetivos da pesquisa, serão analisados os relatórios de Estágio Supervisionado de Observação e Estágio Supervisionado de Regência dos participantes para a obtenção de dados que nos permitam concluir esta pesquisa.

Lembrando que será assegurado o sigilo dos participantes, estes não serão identificados nos relatórios e na dissertação final. O participante tem plena liberdade em recusar-se a participar da pesquisa, bem como retirar o seu consentimento em qualquer momento do seu desenvolvimento. Com isso, peço que manifeste o seu consentimento, assinando abaixo.

Estou ciente e de acordo com a participação.

Natália Curti

Participante

São Carlos, ____ de _____ de 2013.

ANEXOS

ANEXO 1: PLANO DE AULA DA DISCIPLINAS “ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: LÍNGUA ESTRANGEIRA” (DISCIPLINA DA INSTITUIÇÃO

A)

UNIDADE UNIVERSITÁRIA:					
CURSO: Licenciatura em Letras Diurno/2013					
HABILITAÇÃO: Português- Inglês/Espanhol					
OPÇÃO:					
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL:					
IDENTIFICAÇÃO:					
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO			SERIAÇÃO IDEAL	
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: LÍNGUA ESTRANGEIRA			3º ano	
OBRIG./OPT/ES T	PRÉ/CO-REQUISITOS			ANUAL/SEM	
Obrigatória	-			Anual	
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	PRÁTICA	TEO/PRAT	OUTRAS
04	60	30	30	-	-
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA					
AULAS TEÓRICAS:	AULAS PRÁTICAS:	AULAS TEO/PRÁT:		OUTRAS:	
		-		-	

OBJETIVOS (ao término das disciplinas o aluno deverá ser capaz de:)

- Discutir e desenvolver conhecimentos teórico-práticos, a partir de uma postura investigativa quanto à realidade dos contextos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e os aspectos que a envolvem, bem como quanto aos documentos oficiais que regem tais práticas em salas de aula;
- Integrar-se à dinâmica do cotidiano da sala de aula de línguas e das escolas de ensinos fundamental e médio, por meio das oportunidades de observar, avaliar e refletir sobre o processo pedagógico assistido, e, assim, buscar contribuições para a realidade social em que irá atuar em âmbito educacional;
- Desenvolver sua formação inicial docente de maneira crítica, para além do ambiente universitário, a partir da tarefa de observar, registrar e refletir sobre a prática docente em LEs, além de ser capaz de sugerir encaminhamentos, colocando-se na perspectiva do professor, em ambientes escolares de ensino/aprendizagem de línguas.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação da Unidade)

-Apresentação do programa da disciplina e orientações gerais para os estágios, na modalidade de observação de aulas: dias 7/3/13

A. O estágio curricular supervisionado como oportunidade de formação reflexiva docente

Apresentação e discussão de experiências de universidades no desenvolvimento de estágios curriculares supervisionados e das contribuições para a formação do futuro professor de línguas.

Referências Bibliográficas básicas:

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação inicial do professor de língua estrangeira: Parceria universidade e escola pública. M. L. O. Alvarez; K. A. da Silva (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Brasília:UnB/Campinas:Pontes, 2007, p. 155-166. (dia 14/3/2013)

KFOURI-KANEOYA, M.L.C. A prática do ensino na Prática de Ensino: experiências e reflexões de futuros professores de língua estrangeira em curso de licenciatura em Letras. M.A. Granville (Org.). *Sala de Aula: Ensino e Aprendizagem*. Campinas: Papyrus, 2008, p.259- 282. (dia 14/3/2013)

FREIRE, M.M. O estágio de observação e a formação docente sob a perspectiva da complexidade. K.A. Silva; F.G. Daniel; S.M. Kaneko-Marques; A.C.B. Salomão (Orgs.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares*. Campinas: Pontes, 2011, vol.I, p. 265-284. (dia 21/3/2013)

FREITAS, M.A. de. Educação e ensino de língua estrangeira hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. M.H.Vieira-Abrahão (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 117-130. (dia 21/3/2013)

B. As línguas estrangeiras no currículo das escolas

Discussões quanto à ênfase e ao papel atribuído às línguas estrangeiras nas escolas de Educação Básica.

Referências Bibliográficas básicas:

ALMEIDA FILHO, J.C.P.de. A questão das línguas estrangeiras no currículo das escolas fundamental e média. _____. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005a, p. 35-41 (cap. 3). (dia 28/3/2013)

_____. A trajetória de mudanças no ensino e aprendizagem de línguas: Ênfase ou natureza? J.C.P. de Almeida Filho. *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005b, p. 61-75 (cap. 6) (dia 28/3/2013)

CRUZ, G.F. da e LIMA, J.R. Quem faz o ensino de inglês na escola (não) funcionar? D. C. de Lima (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 185-196. (dia 4/4/2013)

SANTOS JORGE, M.L. dos e TENUTA, A.M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. D.C. de Lima (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121-132. (dia 11/4/2013)

C. Escrita reflexiva como instrumento de formação crítica no estágio supervisionado

Discussão sobre a importância dos instrumentos de reflexão crítica na compreensão dos contextos de realização dos estágios, na modalidade de observação, e do eu profissional docente. Exemplos de narrativas autobiográficas e de diários reflexivos.

Referências Bibliográficas básicas:

LIBERALI, F. C. et al. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexiva de professores. L. Barbara; R. de C. G. Ramos (Orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p. 103-129. (dia 18/3/2013)

MAGALHÃES, M.C.C. A narrativa na formação de professores numa perspectiva reflexiva-crítica. T.R.S. Romero (Org.). *Autobiografias na (Re)Constituição de Identidades de Professores de Línguas: o Olhar Crítico-Reflexivo*. Campinas: Pontes, 2010, p. 23-33. (dia 18/3/2013)

ROMERO, T.R.S. Paisagens em Reconstrução. T.R.S. Romero (Org.). *Autobiografias na (Re)Constituição de Identidades de Professores de Línguas: o Olhar Crítico-Reflexivo*. Campinas:

Pontes, 2010, p.303-320. **(dia 25/4/2013)**

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. *Contexturas - ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP, 2005, p. 79- 90. **(dia 25/4/2013)**

Maio e junho de 2013: Período de realização de estágios nas escolas, na modalidade de observação de aulas de línguas estrangeiras.

Atividades de prática propriamente dita (30 horas-aula):

1. Estágio de “Observação de **14 horas-aulas** de LE” em escolas públicas regulares (estaduais e municipais), sob regência do professor responsável da escola campo de estágio.
2. “Relatório Final de Observação de Aulas”, contendo: Análise panorâmica, crítica e reflexiva do contexto observado (escola/sala de aula de LE); Produção de diários reflexivos referentes às observações de aulas; Autobiografia da trajetória escolar e acadêmica do(a) licenciando (a) **(16 horas-aula)**

- **Agosto/2013:** retorno às aulas, com relatos orais sobre a experiência dos(as) licenciandos(as) em contextos de estágio de observação de aulas de LE nas escolas de ensino regular. **(dias 1/8/2013 e 8/8/2013)**

D. Trajetória e objetivos do ensino de LEs no Brasil, em escolas de Educação Básica – as versões dos documentos oficiais e sua implementação na prática.

Estudo e discussão dos documentos que regulamentam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, a partir de uma trajetória histórica do ensino de LEs em contexto nacional.

Referências Bibliográficas básicas:

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Câmara dos Deputados, Brasília, dez/1996. **(dias 15/8/2013 e 22/8/2013)**

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino fundamental. Língua Estrangeira*. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998. **(dias 15/8/2013 e 22/8/2013)**

MOITA LOPES, L.P. da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. L. BARBARA; R.C.G. RAMOS (Orgs.). *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003, p. 25-46. **(dia 29/8/2013)**

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. **(dia 5/9/2013)**

Encerramento da disciplina: dia 19/9/2013 (entrega do relatório final)

METODOLOGIA DO ENSINO

Aulas expositivo-dialogadas, debates dirigidos com base em leituras teóricas e teórico-práticas, relatos de experiências.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- **Relatório Final de Análise Crítico-Reflexiva da Observação de Aulas (deve incluir os diários e a documentação de estágio): 5 pontos**
- **Diários reflexivos** sobre as práticas de ensino de línguas observadas: **3 pontos**
- **Autobiografia** da trajetória escolar e acadêmica: **2 pontos**
- Total: 10 pontos**

Entrega: setembro/2013

- **Frequência:** será considerado(a) aprovado(a) o(a) aluno(a) que tiver, pelo menos, 70% de frequência às aulas.
- **Média final:** corresponde à somas das notas obtidas nos instrumentos de avaliação descritos.
- **Recuperação:** o aluno terá direito à recuperação, período no qual terá a oportunidade de refazer suas produções de escrita reflexiva (diários, relatório, autobiografia), caso não se realizem a contento e de acordo com os objetivos da disciplina.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Encontra-se relacionada nos tópicos da disciplina.

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

1. O estágio curricular supervisionado como oportunidade de formação reflexiva docente;
2. As línguas estrangeiras no currículo das escolas;
3. Escrita reflexiva como instrumento de formação crítica no estágio supervisionado;
4. Trajetória e objetivos do ensino de LEs no Brasil, em escolas de Educação Básica – as versões dos documentos oficiais e sua implementação na prática.

APROVAÇÃO

DEPARTAMENTO	CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO
ASSINATURA DO(S) RESPONSÁVEL(EIS)		

**ANEXO 2: PLANO DE AULA DA DISCIPLINAS “ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO II: LÍNGUA ESTRANGEIRA” (DISCIPLINA DA
INSTITUIÇÃO A)**

UNIDADE UNIVERSITÁRIA:						
CURSO: Licenciatura em Letras Diurno- 2013						
HABILITAÇÃO: Português Inglês/Espanhol						
OPÇÃO:						
DEPARTAMENTO RESPONSÁVEL:						
IDENTIFICAÇÃO:						
CÓDIGO	DISCIPLINA OU ESTÁGIO				SERIAÇÃO IDEAL	
	ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO II: LÍNGUA ESTRANGEIRA				4º ano	
OBRIG./OPT/ ES T	PRÉ/CO-REQUISITOS				ANUAL/SEM	
Obrigatória	-				Anual	
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA				OUTRAS
		TEÓRIC A	PRÁTICA	TEO/PRAT	-	
10	150	60	90	-	-	
NÚMERO MÁXIMO DE ALUNOS POR TURMA						
AULAS TEÓRICAS:	AULAS PRÁTICAS:	AULAS TEO/PRÁT:		OUTRAS:		
		-		-		

OBJETIVOS (ao término das disciplinas o aluno deverá ser capaz de:)

- Desenvolver conhecimentos teórico-práticos e uma postura investigativa quanto à realidade dos contextos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs);
- Integrar-se com a dinâmica do cotidiano da sala de aula de línguas e das escolas de ensinos fundamental e médio, sendo capaz de vivenciar, avaliar e refletir sobre o processo pedagógico, contribuindo para a compreensão e transformação da realidade social em que irá atuar;
- Desenvolver sua formação docente para além do ambiente universitário, bem como preparar-se para a docência em LE, incluindo-se a responsabilidade de organizar, executar e avaliar seu próprio trabalho e refletir sobre sua formação.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação da Unidade)

A. Articulações teóricas e teórico-práticas relativas aos conteúdos a serem trabalhos em sala de aula (60 horas-aula)

-Apresentação do programa da disciplina e orientações gerais para os estágios. **(dias 5/3/13)**

- **Filme: Entre os Muros da Escola** (Entre les Murs/ França, 2007; Direção: Laurent Cantet; Palma de Ouro no Festival de Cannes 2008)

Exibição e posterior debate dirigido: A exibição do filme tem por objetivo suscitar discussões iniciais na disciplina, acerca da problemática que envolve o processo de ensinar e aprender línguas em contexto de sala de aula, levando-se em conta a diversidade cultural e social dos alunos. **(dias 12/3/2013 e 26/3/13)**

1. O Planejamento de cursos de línguas

Estudo da importância do planejamento do curso no processo de ensino/aprendizagem de línguas,

tendo em vista as características, os conhecimentos linguístico- culturais e as necessidades do público envolvido.

Referências Bibliográficas básicas:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O planejamento de um curso de línguas: a harmonia do material - insumo com os processos de aprender, ensinar e refletir sobre a ação*. Brasília: UnB, s/d.) **(dia 2/4/13)**

_____. A aula comunicativa de língua estrangeira na escola. J.C.P.de Almeida Filho. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, 1993, p. 25-33 (cap. 3). **(dia 2/4/13)**

MACIEL, R.F. Análise das necessidades: implicações para o planejamento de cursos de língua inglesa. M. R. Figliolini (Org.) *Tendências Contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora UNIDERP, 2005, p. 115-126. **(dia 9/4/13)**

2. Enfoques no ensino/aprendizagem de LE

Discussão de textos cujo enfoque se concentra na diversidade de temáticas que envolvem o ensino de línguas em contextos diversos, no intuito de se desenvolver uma visão crítica sobre a problemática do ensino/aprendizagem de línguas. Relatos orais sobre as experiências de minicurso (reforço escolar ou temático)

Referências Bibliográficas básicas:

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. *Revista Contexturas*, vol. 1, nº 1, p. 77-85, São Paulo: Apliesp, 1992. **(dia 16/4/13)**

OLIVEIRA E PAIVA, V.L.M. Refletindo sobre estilos, inteligências múltiplas e estratégias de aprendizagem. V.L.M. de Oliveira e Paiva (Org.). *Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia*. Campinas: Pontes, 2ª. Ed., 2007a, p.11-30. **(dia 23/4/13)**

PIZZOLATTO, C. E. Estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adultos da terceira idade. M.L.O. Alvarez; K.A. da Silva (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes/Brasília:UnB, 2007, p. 253-279. **(dia 30/4/13)**

ROCHA, C.H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. M.L.O. Alvarez; K.A. da Silva (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes/Brasília: UnB, 2007, p. 71-107. **(dia 14/5/13)**

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? D. C. de Lima (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 13-20. **(dia 21/5/13)**.

* **dia 7/5/13:** CIPLON (Buenos Aires) (não haverá aula)

3. Os materiais de ensino e a aprendizagem de LEs e seu papel nas escolas de ensinos fundamental e médio

Discussões em torno da importância do livro didático na promoção da autonomia do aluno e do professor de língua estrangeira e da relevância da recente implantação do PNL2012 e seus critérios de avaliação de LDs.

Referências Bibliográficas básicas:

XAVIER, R. P.; SOUZA, D. T. de. O que os alunos pensam sobre o livro didático de inglês? *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp/IEL, 47(1), Jan/Jun. 2008, p. 65-90. **(dia**

28/5/13)

SANTOS JORGE, M.L. dos e TENUTA, A.M. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. D.C. de Lima (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 121-132. **(dia 28/5/13)**

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Volume 1- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006. **(dia 4/6/13)**

BRASIL. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. **(dia 11/6/13)**

SÃO PAULO. *Proposta Curricular para o ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio*. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2008a. **(dia 18/6/13)**

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do estado de São Paulo: Inglês*. Secretaria de Estado da Educação. São Paulo, 2008b. **(dia 18/6/13)**

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: ____.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs.). *O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas*. 1ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 199-234. **(dia 25/6/13)**

4. Cultura, ideologia e diversidade na aula de LE

Discussão de problemas que envolvem a diversidade cultural e ideológica dos contextos escolares, sob a perspectiva da ética no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Filme: Escritores da Liberdade (Freedom Writers/ EUA, 2007; Direção: Richard La Gravenese)

Exibição e posterior debate dirigido: A exibição do filme tem por objetivo suscitar discussões sobre as temáticas abordadas no filme, tais como a tolerância, o preconceito, a diversidade, a ideologia e a autonomia em uma sala de aula de uma escola de periferia, no intuito de se traçar um paralelo com os textos abordados e com as realidades vivenciadas nos estágios. **(dias 6/8/13 e 13/8/13)**

Referências Bibliográficas básicas:

FÉLIX, A. A tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva. M.L.O. Alvarez; K.A. da Silva (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas: Pontes/Brasília: UnB, 2007, p 19-26. **(dia 20/8/13)**

LIMA, D. C. de (Org.). O ensino de língua estrangeira e a questão cultural. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-190. **(dia 27/8/13)**

MCCLEARY, L. E. O ensino de língua estrangeira e a questão da diversidade. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 203-220. **(dia 3/9/13)**

OLIVEIRA E PAIVA, V. L. M. de. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. D. C. de Lima (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 31-38. **(dia 17/9/13)**

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? D. C. de Lima (Org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 79-92. **(dia 24/9/13)**

***dia 10/9/13: Semana de Letras (não haverá aula)**

5. Avaliação de rendimento e de proficiência em LE

Abordagem de questões em torno da avaliação em língua estrangeira, sua importância no crescimento do aprendiz e no diagnóstico do professor quanto aos resultados de seu fazer.

Referências Bibliográficas básicas:

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. *Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP, nº 4, 1998/1999, p. 115-124. **(dia 01/10/13)**

XAVIER, R. P. Avaliação diagnóstica e aprendizagem. *Contexturas – ensino crítico de língua inglesa*. APLIESP, nº 4, 1998/1999, p. 99-114. **(dia 01/10/13)**

TEIXEIRA DA SILVA, V. L. A competência para a avaliação na formação do professor de línguas. D.A. Consolo e V.L. Teixeira da Silva (Orgs.). *Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional*. São José do Rio Preto: HN, 1ª. Ed., 2007, p. 243-356. **(dia 8/10/13)**

6. A dinâmica da aula de LE: apresentação de sequência didática desenvolvida em regência ou em minicurso **(dias 15/10, 22/10 e 29/10/13)**

7. Formação de professores e reflexão: o professor transformador/em transformação

Reflexões e discussões sobre a formação do professor de línguas como um intelectual crítico e seu comprometimento social e político.

Referências Bibliográficas básicas:

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: T. Gimenez; M. C. de Góes Monteiro (Org.). *Formação de professores de línguas na América Latina e Transformação Social*. 1ª ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 57-67. **(dia 5/11/13)**

ERES FERNÁNDEZ, G. As transformações no mundo do trabalho e as implicações para a formação de professores de línguas. In: Gloria Gil; Maria Helena Vieira-Abrahão. (Org.). *Educação de Professores de Línguas. Os desafios do formador*. 1ª. ed. Campinas: Pontes Editores, 2008, p. 275-281. **(dia 12/11/13)**

PIMENTA, S. R. Professor reflexivo: construindo uma crítica. S. R. Pimenta e E. Ghedin (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52. **(dia 12/11/13)**

Encerramento da disciplina: dia 12/11/2013

A. Atividades em prática de docência (90 horas-aula)

1. Estágio de Regência de Aulas de LE em escolas públicas regulares, mediante acompanhamento e orientação do professor responsável da escola campo de estágio. **(14 horas-aula)**

2. Realização de Minicurso Temático ou de Reforço Escolar em LE voltado aos interesse/necessidades da comunidade escolar **(30 horas-aula)**

3. Acompanhamento de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) nas escolas **(10 horas-aulas)**

4. Execução de diários reflexivos referentes às regências; execução de planos de aula (regências) e planejamento de minicurso; execução de Relatório Final com uma análise crítico-reflexiva sobre as atividades de regência e de minicurso. **(16 horas-aula)**

5. Análise de Material de Apoio para Ensino/Aprendizagem de LE **(20 horas-aula)**

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

- Planejamento de minicurso → **2 pontos**
- Relatório analítico-reflexivo final sobre o minicurso (deve incluir o planejamento do minicurso e documentação comprobatória de realização) → **2 pontos (Entrega: 13/8/2013)**
- Relatório analítico-reflexivo final sobre o estágio de regência (deve incluir: diários reflexivos e planos de aulas, além de toda a documentação de estágio) → **2 pontos (Entrega: 19/11/2013)**
- Simulação didática (apresentação oral de aula de regência ou de minicurso) → **2 pontos**
- Análise de material didático de apoio para ensino/aprendizagem de LE → **2 pontos (Entrega: 19/11/2013)**

Total: 10 pontos

- **Frequência:** será considerado(a) aprovado(a) o(a) aluno(a) que tiver, pelo menos, 70% de frequência às aulas.
- **Recuperação:** o aluno terá direito à recuperação, período no qual terá a oportunidade de refazer suas produções de escrita reflexiva (diários, relatório, autobiografia), caso não se realizem a contento e de acordo com os objetivos da disciplina.

METODOLOGIA DO ENSINO

Aulas expositivo-dialogadas, debates dirigidos, relatos de experiências e simulações didáticas.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

Encontra-se relacionada nos tópicos da disciplina.

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

1. O Planejamento de cursos de línguas
2. Enfoques no ensino/aprendizagem de LE
3. Cultura, ideologia e diversidade na aula de LE
4. Os materiais de ensino e a aprendizagem de LEs e seu papel nas escolas de ensinos fundamental e médio
5. Avaliação de rendimento e de proficiência em LE
6. A dinâmica da aula de LE
7. Formação de professores e reflexão: o professor transformador/em transformação

APROVAÇÃO

DEPARTAMENTO	CONSELHO DE CURSO	CONGREGAÇÃO
ASSINATURA DO(S) RESPONSÁVEL(EIS)		