



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de São José do Rio Preto

FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA

**TRAJETÓRIAS EM ESPIRAL: A FORMAÇÃO**  
**HISTÓRICO-CULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS**

São José do Rio Preto  
2017

FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA

**TRAJETÓRIAS EM ESPIRAL: A FORMAÇÃO  
HISTÓRICO-CULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS**

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira-Abrahão

São José do Rio Preto  
2017

Lima, Fernando Silvério de.  
Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural de professores de inglês/ Fernando Silvério de Lima. -- São José do Rio Preto, 2017  
318 f. : il., tabs.

Orientador: Maria Helena Vieira-Abrahão  
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Língua inglesa - Formação de Professores. 2. Língua inglesa – Estudo e ensino. 3. Programas de estágio. 4. Linguística aplicada.  
I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 420-07:371.13

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Fernando Silvério de de Lima

Trajetórias em espiral: a formação histórico-cultural  
de professores de inglês

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP – 2013/04431-6

Comissão Examinadora

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Helena Vieira-Abrahão  
UNESP – São José do Rio Preto, SP  
Orientadora

Prof. Dr. José Carlos Libâneo  
PUC – Goiânia, GO

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Mendes Ferreira  
USP – São Paulo, SP

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lilia Santos Abreu-Tardelli  
UNESP – São José do Rio Preto, SP

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo  
UNESP – São José do Rio Preto, SP

São José do Rio Preto  
29 de Maio de 2017

Para os meus pais, Henrique e Neusa, meus exemplos de criatividade e de transformação da vida pelo trabalho. Enfim, por tudo!

## AGRADECIMENTOS

Ao meus pais, Henrique e Neusa, pelo apoio em todos os momentos desta caminhada, por entenderem a distância e por atenderem o telefone. Ao meu irmão Henricky pela torcida.

À minha orientadora, Profa. Dra Maria Helena Vieira-Abrahão, pelo incentivo que foi essencial para vivenciar todas as oportunidades acadêmicas ao longo do doutorado. Obrigado por acreditar no potencial dessa investigação e pela orientação sempre gentil.

Ao Prof. Dr. Michael Cole, pela interlocução durante a análise de dados. Foi uma honra estudar Vygotsky contigo. Obrigado pela ajuda com as traduções tão raras, pelas histórias de bastidores da *troika* e por tudo que fez pela teoria histórico-cultural e da atividade no ocidente.

Aos membros da banca: Prof. Dr. José Carlos Libâneo pelas discussões enriquecedoras. Profa. Dra Marília Mendes Ferreira e Profa. Dra. Lilia Santos Abreu-Tardelli pelas contribuições desde a qualificação e Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo pelos questionamentos pertinentes.

Aos pesquisadores do *Laboratory of Comparative Human Cognition* da Universidade da Califórnia, San Diego. Especialmente ao Prof. Dr. Stefan Tanaka pelo apoio institucional fundamental para meu estágio doutoral. Agradeço também ao Zachary Dake do Departamento de Comunicação da UCSD pela eficiência com a parte burocrática.

Aos amigos de San Diego, especialmente Annalisa, por toda gentileza, humildade, sabedoria e pelos cafés de terça-feira. As palavras podem não ser suficientes para descrever toda a gratidão, mas seu amigo brasileiro torce por você sempre! Agradeço também ao Marcelo, pelos conselhos e Bianca, pela visita e pelas conversas turísticas sobre música e a vida. Não poderia esquecer também de minha *host family* em San Diego, Nancy e Victor Misleh pela experiência cultural única.

Às protagonistas deste estudo, Amanda, Julia e Sarah. Obrigado por não desistirem desta pesquisa e por compartilharem suas histórias ao longo desses quatro anos. Por serem resilientes em face de todas as adversidades e pela consciência de que é sempre possível e necessário aprender mais. Desejo muito sucesso nas novas trajetórias que vocês trilham a partir daqui!

À Profa. Dra. Edcleia Basso, pelos conselhos durante a formação em Letras que carrego comigo até hoje. Por ter dito um dia: “Você precisa ler Vygotsky”. Foi aí que tudo começou! À Prof. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos por me incentivar a buscar o doutorado.

Aos pesquisadores do Grupo de Estudos Socioculturais na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras (GESFoPLE) da UNESP pelos momentos de discussão de textos sempre interessantes.

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UNESP pelas oportunidades acadêmicas nas disciplinas: Prof. Dr. Roberto Camacho, Prof. Dr. Douglas Consolo e em especial, Profa. Dra. Fabiana Komesu pela orientação durante a qualificação especial. Agradeço também aos funcionários da seção de pós-graduação.

À FAPESP pela bolsa de estudos que possibilitou a realização deste estudo longitudinal (Processo 2013/04431-6 e Processo 2015/01495-9).

Aos amigos que souberam entender a distância, os eventuais sumiços ou a demora para responder mensagens. Cynthia, Adeline e Marciéli por manterem as tradições desde quando ingressamos na faculdade. Douglas pelas conversas para rir, para pensar e aprender para a vida. Nágila, pelas conversas terapêuticas.

Aos amigos de São José do Rio Preto que conheci pela UNESP. Katia, por compreender todas as etapas do doutorado e seus desafios. Angélica, pelas histórias sobre a vida e sobre a Colômbia que me ensinaram tanto. Agradeço também aos companheiros do pensionato: Viviana, Nevilda e André.

Minhas tias Vera e Terezinha pelas orações e pela torcida.

À Clarice, pela ousadia de querer entender as narrativas. À Alanis, por fazer as perguntas que ainda busco entender. Por toda arte que inspira e transforma!

Por fim, agradeço a Deus pela oportunidade de viver novas histórias e poder contar com essas pessoas ao longo do caminho.

**Obrigado! Thank You! ¡Gracias! Спасибо!**

**☞☞☞**

*“Não se trata apenas de narrativa,  
é antes de tudo vida primária que respira, respira, respira”.*

Clarice Lispector (1977, p.05)



## RESUMO

Esta pesquisa estuda a formação de professores de língua estrangeira de uma perspectiva histórico-cultural. O arcabouço teórico propõe o diálogo entre a psicologia de Vygotsky e seus colaboradores, os desdobramentos desses trabalhos com foco na instrução, bem como perspectivas da Educação e Linguística Aplicada na formação de professores. Por meio de pesquisa narrativa com desenho qualitativo longitudinal, foram reconstruídas as trajetórias de três professoras de língua inglesa em formação inicial ao longo de quatro anos. As narrativas orais e documentos escritos levaram à proposição da trajetória profissional sob a forma de um espiral em que os diferentes eventos se relacionam e cada avanço é marcado pela passagem de uma etapa anteriormente percorrida. Neste espiral, as diferentes lacunas encontradas foram entendidas longitudinalmente como tentativas de avanço que retornam a uma etapa incompleta, que apesar de percorrida, representa limitações que causam impacto no avanço do estágio atual. Essas lacunas foram encontradas: a) entre a idealização da profissão e o choque de realidade configurado nas exigências do curso de Letras como um nível linguístico além do real; b) nas tentativas de internalização de ferramentas disponibilizadas para o desenvolvimento do professor (diários de leitura, relatórios, planos de aula); c) no papel da prática no curso contrapondo o ingresso antecipado na profissão sem o devido preparo e d) na relação entre conceitos científicos introduzidos durante estágio supervisionado e os conhecimentos cotidianos do professor. As implicações deste estudo propõem que a perspectiva histórico-cultural possibilita a interpretação do perfil contemporâneo do professor de línguas como um processo complexo em que os conflitos servem de ponto de partida para compreender as lacunas que competem com o desenvolvimento.

Palavras-chave: *Formação histórico-cultural do professor. Conceitos cotidianos e científicos. Relação teoria e prática. Estágio supervisionado de língua inglesa. Ferramentas de mediação.*

## ABSTRACT

This research dwells on foreign language teacher education from a cultural-historical perspective. The theoretical framework comprises Vygotsky's psychology and his colleagues, developments of their research for instruction, as well as perspectives from Education and Applied Linguistics regarding teacher education. Through narrative inquiry with a longitudinal qualitative design, the pathways of three English teachers in initial education were reconstructed throughout four years. The oral narratives and written accounts lead to the proposition of the teacher development pathway as a spiral in which different events are related and each progress is characterized by the shift to a stage previously traveled. In such spiral, different gaps became evident and were longitudinally interpreted as attempts for progress while traveling back to a stage that remained incomplete and impacts current advance. These gaps were found: a) between the idealistic view of the profession and the reality shock through the expectations of the education program towards language proficiency; b) in the attempts to internalize tools that became available for teacher development (i.e., reading diaries, reports, lesson plans); c) in the role of practice in college as opposed to early entrance in the professional field without proper preparation and d) in the relation between scientific concepts introduced during the internship and the teacher's everyday concepts. The implications of this inquiry propose that a cultural-historical perspective provides a way to conceptualize the contemporary profile of foreign language teachers as a complex process in which conflicts emerge as the starting point for understanding the gaps that compete with teacher development.

*Keywords: Teacher cultural-historical education. Everyday and Scientific concepts. Theory and Practice. Language Teaching Supervised internship. Mediation tools.*

## LISTA DE FIGURAS

---

<b>Figura 1</b>	Ondas longitudinais da pesquisa	110
<b>Figura 2</b>	Trajectoria em espiral do professor: temporada 1	138
<b>Figura 3</b>	Trajectoria em espiral do professor: temporada 2	171
<b>Figura 4</b>	Trajectoria em espiral do professor: temporada 3	196
<b>Figura 5</b>	Intersecção do aluno de Letras em situação de estágio	202
<b>Figura 6</b>	Estrutura conceitual do plano de unidade modelo	212
<b>Figura 7</b>	Estrutura do plano de unidade de Amanda	233
<b>Figura 8</b>	Estrutura do plano de unidade de Julia	239
<b>Figura 9</b>	Estrutura do plano de aula de Sarah	245
<b>Figura 10</b>	Trajectoria em espiral do professor: temporada 4	268

---

## LISTA DE TABELAS

---

<b>Tabela 1</b>	Pesquisas em LA com enfoque vygotskiano – parte 1	62
<b>Tabela 2</b>	Pesquisas em LA com enfoque vygotskiano – parte 2	92
<b>Tabela 3</b>	Sessões de grupo focal	106
<b>Tabela 4</b>	Entrevistas individuais	107
<b>Tabela 5</b>	Ferramentas do curso de Letras	108
<b>Tabela 6</b>	Primeira definição conceitual de diário de leitura	149
<b>Tabela 7</b>	Estrutura do diário de leitura	150
<b>Tabela 8</b>	Eixo temático do estágio supervisionado	183
<b>Tabela 9</b>	Estrutura do plano experimental na aula de inglês	220
<b>Tabela 10</b>	O dossiê do professor estagiário	258

---

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

---

<b>BOA</b>	Base Orientadora para Ação
<b>CEP</b>	Conselho de Ética em Pesquisa
<b>CHAT</b>	Cultural-Historical Activity Theory
<b>CLAFPL</b>	Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas
<b>EI</b>	Entrevista Individual
<b>GF</b>	Grupo Focal
<b>ISD</b>	Interacionismo Sociodiscursivo
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LCHC</b>	Laboratory of Comparative Human Cognition
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>PCNs</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PHC</b>	Pedagogia Histórico-Crítica
<b>TA</b>	Teoria da Atividade
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

---

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO</b> .....	16
1.1 O começo da narrativa .....	16
1.2 Debates da formação de professores .....	17
1.3 Proposta de investigação .....	21
1.4 A pesquisa no cenário contemporâneo da formação do professor .....	24
1.5 Organização da tese .....	25
<b>CAPÍTULO 2: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: UMA ONTOGÊNESE HISTÓRICO-CULTURAL</b> .....	27
<b>2.1 O professor como ser histórico: uma breve retrospectiva</b> .....	27
2.1.1 Do tecnicismo ao paradigma reflexivo: retrospectivas e críticas .....	28
2.1.2 Fundamentos da psicologia histórico-cultural: um panorama .....	36
2.1.3 Sobre reflexão na formação de professores .....	48
<b>2.2 O professor como ser cultural: a mente mediada</b> .....	53
2.2.1 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores .....	54
2.2.2 Os estágios do processo internalizado .....	57
2.2.3 Sobre ferramentas na formação de professores .....	62
<b>2.3 O professor e seu desenvolvimento: o potencial da instrução</b> .....	68
2.3.1 A relação entre instrução e desenvolvimento .....	68
2.3.2 Formas de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal .....	71
2.3.3 Sobre o aprender a ser professor .....	75
<b>2.4 O professor e seu conhecimento: conceitos cotidianos e científicos</b> .....	79
2.4.1 O desenvolvimento conceitual em Vygotsky .....	79
2.4.2 A formação de atos mentais em Galperin .....	86
2.4.3 Sobre o desenvolvimento conceitual do professor .....	88
<b>CAPÍTULO 3: PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	98
3.1 Natureza da pesquisa .....	98
3.2 Bases de uma pesquisa narrativa .....	99
3.3 Participantes .....	102
3.3.1 Amanda .....	103
3.3.2 Julia .....	103
3.3.3 Sarah .....	103
3.4 Contexto .....	104
3.5 Ferramentas mediadoras da pesquisa .....	105
3.5.1 Narrativas Orais: Grupos focais e entrevistas individuais .....	105
3.5.2 Trabalhos escritos: ferramentas da formação .....	108
3.6 Geração dos dados .....	109

3.7 Procedimentos de Análise .....	112
3.8 Princípios éticos.....	115
<b>CAPÍTULO 4: AS TRAJETÓRIAS EM ESPIRAL .....</b>	<b>117</b>
<b>4.1 PRIMEIRA TEMPORADA: expectativa e realidade de ser professor .....</b>	<b>117</b>
4.1.1 O ponto de partida: a língua inglesa entra em cena.....	117
4.1.2 Os professores e a idealização da profissão.....	120
4.1.3 O magistério e a identificação com a profissão .....	122
4.1.4 O curso de Letras: conflitos que questionam a trajetória .....	126
4.1.5 Implicações para formação de professores .....	137
<b>4.2 SEGUNDA TEMPORADA: o caso dos diários de leitura.....</b>	<b>142</b>
4.2.1 Sobre diários de leitura no Brasil: um preâmbulo .....	142
4.2.2 Introdução: o primeiro encontro com a ferramenta .....	145
4.2.3 Familiarização: novas tentativas de mediação.....	154
4.2.4 Ação mediada externa: ferramenta com “defeito”?.....	160
4.2.5 A (pseudo)internalização: o que deu errado? .....	166
4.2.6 Implicações para a formação de professores .....	170
<b>4.3 TERCEIRA TEMPORADA: o caso do estágio na relação teoria e prática</b>	<b>176</b>
4.3.1 A experiência concreta de ser professora de inglês .....	176
4.3.2 O desenho do estágio supervisionado inicial de língua inglesa.....	182
4.3.3 O aspecto teórico-prático do curso de formação: o estágio inicial.....	184
4.3.4 Outra ferramenta, outra tarefa: o caso dos relatórios de estágio .....	189
4.3.5 Implicações para as pesquisas de formação de professores .....	195
<b>4.4 QUARTA TEMPORADA: o caso do estágio como preparo da profissão ..</b>	<b>200</b>
4.4.1 O preâmbulo do estágio final.....	201
4.4.1.1 Conceitos científicos na disciplina de prática instrucional.....	207
4.4.1.2 Os mentores e o referencial teórico .....	215
4.4.1.3 O plano de aula experimental: a reprodução de um formato.....	220
4.4.2 Supervisão dos mentores e entrada nas escolas.....	226
4.4.3 Elaboração das ferramentas: planos de aula e de unidade.....	230
4.4.4 As estagiárias tornam-se professoras – histórias de campo.....	247
4.4.5 Encerramento do estágio: o episódio final .....	257
<b>CAPÍTULO 5: IMPLICAÇÕES PARA FUTURAS TRAJETÓRIAS.....</b>	<b>273</b>
5.1 Voltando aos questionamentos iniciais.....	273
5.2 Contribuições da pesquisa .....	285
5.3 Limitações que motivam novas trajetórias .....	286
<b>EPÍLOGO .....</b>	<b>290</b>

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	292
<b>ANEXOS</b> .....	313
ANEXO 1. Termo de consentimento livre e esclarecido .....	313
ANEXO 2. Roteiro para o grupo focal .....	314
ANEXO 3. Exemplo de transcrição de Grupo Focal.....	315
ANEXO 4. Roteiro para entrevista individual.....	316
ANEXO 5. Exemplo de transcrição de entrevista individual.....	317



# Capítulo 1

## Introdução

Neste capítulo apresento o plano geral da tese, partindo de um preâmbulo sobre a formação de professores na contemporaneidade. Em seguida, discuto a tese norteadora a partir de quatro objetivos que se englobam em três questões fundamentais. Posteriormente, discuto a pesquisa em relação ao cenário contemporâneo pensando em suas contribuições. Por fim, delinheiro um rápido panorama dos demais capítulos.

### 1.1 O começo da narrativa

*É vida que respira, respira...*

Foi com essa máxima clariceana apresentada na epígrafe que fiz minhas primeiras incursões na pesquisa narrativa. Antes de um texto escrito ou um relato, era importante considerar que ali são registrados traços e representações de um ser que respira, que tem ambições e sonhos. Alguém que luta, sofre, sente, aprende e se transforma. Dentre essas diferentes formas de transformação, encontrei-me, na perspectiva da Linguística Aplicada, interessado em compreender especificamente o processo de tornar-se professor de uma nova língua.

Esse era um aspecto que me aproximava das participantes, uma vez que, como parte de minha trajetória, também busquei o curso de Letras para tornar-me professor e também vivenciei experiências conflituosas e transformadoras. Aliás, vivo-as a todo o momento, inclusive ao dedicar-me a este estudo. Como pesquisador, todavia, gostaria de tentar entender esse mesmo fenômeno sob outro ponto de vista, em um exercício de compreender outras histórias e o sentido que outras pessoas elaboram de sua própria realidade. Encontrei assim, meu maior desafio, compreender um fenômeno que me era tão próximo sem perder de vista o distanciamento necessário e a postura ética de um investigador interessado pela dinâmica de um processo educacional.

O tema que discuto nessa tese emergiu a partir de dois interesses. Em primeiro lugar, o de entender a relação presente e passado para o desenho de um futuro da formação de professores. Segundo, pela teoria histórico-cultural soviética e sua visão de desenvolvimento humano<sup>1</sup>. Tais fatores me levaram a pensar a formação a partir da relação entre o que o professor sabe e o que pode vir a saber. Essas inquietações me levaram a pensar em um estudo de longa duração, com foco em um pequeno grupo de participantes, para entender as minúcias de pessoas em busca da formação inicial. Dos primeiros interesses pela carreira, ao impacto da licenciatura e seu preparo para o exercício da profissão. Sendo assim, faço um convite ao leitor nas próximas seções para conhecer as narrativas de três professoras em formação nas histórias de vidas que respiram, respiram, respiram.

## **1.2 Debates da formação de professores**

As diferentes demandas do mundo globalizado (a aprendizagem de uma língua para comunicação internacional, domínio de diferentes tecnologias, apenas para citar alguns) continua sendo um dos principais desafios entre as nações, o que por sua vez aumenta as exigências para os cursos formação de professores no Brasil e no exterior (CELANI, 2003; 2010; CONSUEGRA; ENGELS, 2014; DOUGLAS, 2010; ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010; ; FARRELL, 2013; FREEMAN; RICHARDS, 1996; JAHREIE, 2010; JAHREIE; OTTESEN, 2010; KORTHAGEN, 2010; LIMA; BASSO, 2014; LIMA; ZOLNIER; CANDIDO-RIBEIRO, 2013; MILLER, 2013; POSTHOLM, 2008; MENTER, 2015; SALERNI; SPOSETTI, 2014; STACEY; HARVEY; RICHARDS, 2013; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2012; ZEICHNER, 2008, dentre outros).

No Brasil, apesar das várias mudanças históricas que aconteceram nas últimas décadas, acompanhando as crises e as transformações políticas, econômicas e sociais, o campo de formação ainda não encontrou os meios mais apropriados para lidar com seus

---

<sup>1</sup> Retomo a noção de desenvolvimento, de acordo com Vygotsky, ao longo das seções 2.1 – 2.4, contemplando as influências da dialética, a ação mediada, o ato internalizado, a formação conceitual e o papel da instrução. Para o desenvolvimento do professor, apresento a ideia do espiral como norteadora desta tese, nas seções 2.1.3, 2.2.3, 2.3.3, e 2.4.3.

problemas (SAVIANI, 2011). Mesmo com os avanços do chamado paradigma reflexivo que inspirou muitas pesquisas tanto na Pedagogia quanto na Linguística Aplicada, atualmente, pesquisadores e formadores têm buscado outras bases teóricas mais sensíveis aos desafios atuais. Uma delas é chamada teoria histórico-cultural.

Os trabalhos de L.S Vygotsky desenvolvidos no campo da psicologia têm fomentado novas formas de estudar o desenvolvimento humano desde as primeiras traduções do russo para o inglês nas décadas de 60 e 70, quando então o paradigma cognitivista influenciava fortemente diferentes domínios da ciência humana, especialmente o ensino de línguas. No campo de formação, no entanto, o crescimento de pesquisas inspiradas por pressupostos vygotkianos é recente e promissor.

Compreendo a teoria histórico-cultural como o resgate dos pressupostos da psicologia histórico-cultural soviética de L.S Vygotsky e colaboradores. Em concordância com Cole (1996), reconheço que isto se deu originalmente pela psicologia, mas se expandiu para outros campos interessados nas formas particulares de desenvolvimento como a Educação e a Linguística Aplicada, apenas para citar alguns. Especialmente na Linguística Aplicada, os primeiros trabalhos a relacionarem o ensino e aquisição de línguas foram encontrados internacionalmente a partir da década de 80 (FERREIRA, 2012). Isso aconteceu considerando que, neste período de ascensão do ensino comunicativo, a teoria histórico-cultural emergiu nas discussões sobre o papel da cultura no ensino-aprendizagem de línguas num cenário científico bastante focado nos processos cognitivos de aquisição.

O interesse pelo pensamento de Vygotsky no Brasil se intensificou a partir dos anos noventa, mas desde então os debates sobre a dificuldade de apreensão de suas ideias se intensificaram, de forma que não gerem interpretações equivocadas ou reduzidas (PRESTES, 2012; TULESKI, 2008). Segundo Tuleski (2008), o pensamento vygotkiano no Brasil foi introduzido de diferentes formas que nem sempre respeitaram as bases teóricas de sua psicologia pensada para o contexto soviético pós-revolucionário. Apenas para ilustrar, a autora mostra que Vygotsky foi chamado por alguns comentadores como *interacionista*, *sócio-interacionista* e até mesmo *construtivista*. Nos últimos anos, houve um esforço de parte da comunidade acadêmica brasileira e internacional de avançar essa discussão, resgatando historicamente e

questionando tanto as traduções disponíveis (PRESTES, 2012; VAN DER VEER; YANITSKY, 2011; YANITSKY; VAN DER VEER, 2016) quanto essas terminologias distintas (FACCI, 2004; FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009).

Para esta pesquisa, que considera o legado da psicologia vygotskiana, tomo como pressuposto que a formação de professores é um processo histórico-cultural. É histórico considerando a complexidade e riqueza de como Vygotsky olhava para este conceito (SCRIBNER, 1985). A história não é apenas a vida do indivíduo, ela é história da espécie biológica, ela é história da vida cultural e história de cada pequena etapa que constitui a vida humana. Assim, a história desse desenvolvimento é uma ontogênese. A cultura, no entanto, é talvez uma questão mais complicada pois, como explicam Zinchenko *et al* (2005), não existe uma definição precisa em sua obra, mas é evidente o papel dos meios culturais que atravessam a noção histórica do desenvolvimento. A cultura é entendida nas ferramentas físicas que o ser constrói para agir sobre o mundo, o significado que atribui para elas, as palavras e os conceitos criados pelas diferentes sociedades que generalizam a experiência cultural (LEONTIEV, 1932; LURIA, 1928). Dessa forma, a interação que tanto é associada ao pensamento de Vygotsky não se limita às duplas nem aos pequenos grupos. Ela envolve práticas sociais, contextos políticos que transformam as possibilidades de viver das pessoas.

No Brasil, o campo de formação de professores tem buscado compreender o desenvolvimento profissional a partir de perspectivas variadas que reconheçam o professor em sua capacidade de pensar e agir (BASSO, 2007; BASSO; LIMA, 2014; CALDERANO, 2012; CAVALCANTI, 1999, CELANI, 2003, 2010; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; MACHADO; LOUSADA, 2010; PESSOA; BORELLI, 2011a, 2011b; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2006, 2012), ainda que de aportes teóricos diferentes. Desde sua expansão nos anos 90 com modelos reflexivos, baseados no estudo de crenças, passando pelos desdobramentos de modelos didáticos baseados em gêneros, e das pedagogias críticas de letramento e do discurso, a perspectiva histórico-cultural aparece na formação em um papel coadjuvante, sempre nas discussões sobre o papel da linguagem no desenvolvimento humano ou do potencial de aprendizagem em situações de interação. Digo coadjuvante, pois, como sua teoria é associada aos

pressupostos de colaboração e interação, seus conceitos são acionados nos trabalhos, mas nem sempre são analisados do ponto de vista histórico-cultural<sup>2</sup>.

Enquanto no exterior, a quantidade de pesquisas é mais expressiva, no Brasil ela desponta em trabalhos recentes da Educação, da Psicologia Educacional e da Linguística Aplicada (FACCI, 2004; FACCI; TULESKI; BARROCO, 2009; FERREIRA, 2010, 2011, 2012; FERREIRA; MARTINELLI; SOUZA, 2015; LIBÂNEO, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2012b, 2014; LIMA, 2014; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012) com novas possibilidades de investigação. Em Linguística Aplicada (LA), por exemplo, é recente o surgimento de coletâneas<sup>3</sup> como a de Liberali, Mateus e Damianovic (2012) e a de Ferreira, Martinelli e Souza (2015). Esse é, portanto, um campo em crescimento que precisa de mais pesquisas empíricas com foco no ensino-aprendizagem<sup>4</sup>. Com esta primeira lacuna evidenciada e com desafios contemporâneos em mente, algumas questões emergiram, contextualizando a gênese do estudo que aqui será apresentado.

A primeira questão poderia ser sobre o tipo de formação realizada pelas licenciaturas em Letras, mas como o processo de instrução é mais amplo e não concebe apenas um lado (o que organiza a formação ficando a cargo do ensino), a questão se expande: Como os futuros professores estão sendo preparados e estão se preparando para o exercício da profissão? A pergunta se desdobra em duas, pois tornar-se professor é aqui entendido como um processo de desenvolvimento ativo que considera não apenas o que é oportunizado pelos contextos de formação, mas também pelo que os alunos

---

<sup>2</sup> Vide a análise de Ferreira (2010) sobre pesquisas em Linguística Aplicada que trazem Vygotsky como referência teórica, mas não integram em todas as suas categorias ou seus conceitos nas análises. Isso pode ser visto, por exemplo, no foco em aprendizagem ao invés do desenvolvimento, ou na restrição de interação à colaboração entre pares, dentre outros exemplos.

<sup>3</sup> Estes trabalhos serão discutidos nas seções 2.2.3 e 2.3.3.

<sup>4</sup> A compreensão do processo de ensino-aprendizagem se alinha à perspectiva histórico-cultural que não as trata como entidades isoladas, mas como parte de uma totalidade. Em russo Vygotsky utiliza a palavra [*obutchenie*] que, nas primeiras traduções apareceu como apenas aprendizagem, mas na verdade se refere ao processo de aprender por meio de instrução, conforme explicado por R.W Rieber e A.S Carton (cf. VYGOTSKY, 1987). *Instrução* acabou sendo o novo termo utilizado, um fenômeno que no significado russo diz respeito ao processo (algo que se desenvolve) e não um produto (finalizado). Nesta tese, também usarei a palavra instrução, mas não irei abolir o uso de *ensinar* e *aprender*. Apenas peço ao leitor que tenha em mente que ao usar esses termos, não dicotomizo o processo, nem tampouco os concebo como entidades finalizadas.

fazem em prol das próprias trajetórias de desenvolvimento<sup>5</sup>. Apesar de sua resposta não ser tão simples, para compreender a história desse processo, pode-se tentar traçar uma linha de desenvolvimento, em que seja possível recontar qualitativamente as experiências transformadoras na vida pessoal e profissional do ponto de vista do sujeito e do sentido que ele constrói nas suas experiências. A tese se originou desses questionamentos iniciais.

Conforme já disse, o debate histórico-cultural sobre o desenvolvimento docente é crescente e desponta como possibilidade de oferecer resposta para estes questionamentos, contribuindo aos enfoques teóricos já consolidados no Brasil<sup>6</sup>. Os trabalhos disponíveis atualmente respondem essa questão preliminarmente, geralmente na forma de sugestões ou articulações teóricas para sinalizar possíveis caminhos de pesquisas futuras (cf. FACCI, 2004; FERREIRA, 2010, 2012; LIBÂNEO, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2012b, 2014, 2015; VIEIRA-ABRAHÃO, 2012). Esta tese se propõe como um desses caminhos futuros, com o diferencial de trazer dados qualitativos longitudinais cujos resultados podem ser comparados com outras realidades brasileiras e o seu detalhamento será discutido a seguir.

### **1.3 Proposta de investigação**

Do ponto de vista investigativo, defendo a ideia de que a formação de professores pode ser compreendida, de uma perspectiva histórico-cultural, a partir da reconstituição narrativa das experiências que envolvem desde as histórias pessoais anteriores ao curso docente, até as interações com os formadores. Isso inclui também as ferramentas disponibilizadas pela instituição e o desenvolvimento conceitual de alunos de Letras. A tese central é que a reconstituição possibilita conceber a formação como um trajetória que se dá em espiral<sup>7</sup>. Tanto os avanços quanto as lacunas são compreendidos na relação complexa entre eventos que formam a totalidade de *tornar-se*

---

<sup>5</sup> Esta premissa será expandida ao longo de todo o capítulo 2 que articula a formação de professores em relação às bases da psicologia de L.S Vygotsky.

<sup>6</sup> O Grupo de Trabalho da ANPOLL *Formação de Educadores na Linguística Aplicada* mostra que atualmente existem pelo menos 14 frentes de trabalho na LA brasileira, as quais norteiam a cada dois anos o Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL). Isso será retomado mais adiante.

<sup>7</sup> Esse conceito será o foco do capítulo dois, mais especificamente a seção 2.2.1 – 2.2.3.

*professor de línguas*. Para compreender esse espiral em seus saltos qualitativos (desenvolvimento) ou tombos (entraves, conflitos e lacunas) o estudo considera o sentido que o sujeito atribui às interações com seus professores no contexto de formação, a historicidade da formação que se evidencia nas prescrições (como o estágio) que são promovidas na forma de tarefas institucionais, bem como as ferramentas físicas e psicológicas selecionadas para o preparo do professor.

Portanto, recontar narrativamente a trajetória de futuros professores de inglês desde a opção pelo curso de Letras, passando pelas experiências mais significativas e marcantes da formação inicial, tornou-se um objetivo central desta investigação. Considero ainda as ferramentas e conceitos utilizados pelos professores, que emergem de diferentes formas ao longo do curso como fatores de grande impacto. De forma a elucidar e expandir essa proposta inicial, apresento quatro objetivos específicos:

- Reunir as histórias de futuros professores de inglês desde a decisão pelo curso de Letras, o ingresso no ensino superior e a formação na licenciatura. Considerar a trajetória dos futuros professores observando possíveis transições da escolha do curso até o momento da entrada em sala de aula.
- Investigar quais experiências os futuros professores consideram mais marcantes ao longo da graduação em Letras e se tais experiências podem estar relacionadas ao melhor preparo para o exercício da profissão e/ou assimilação do papel de ser professor.
- Investigar quais ferramentas<sup>8</sup> e conceitos ganham destaque nas experiências dessas alunas e de que maneira a mediação delas atua no processo de formação do professor de línguas.
- Investigar as experiências do estágio supervisionado enquanto última etapa para conclusão da formação inicial considerando seu papel na decisão de ser professor de línguas.

Tais objetivos foram delineados para um estudo longitudinal de aproximadamente quatro anos de duração, pois eles permitiriam representar no espectro da temporalidade, a dinâmica da formação inicial. A partir desses quatro objetivos, três

---

<sup>8</sup> Uma explicação mais detalhada que diferencie ferramentas físicas e mentais será apresentada no capítulo dois.

questões fundamentais devem ser consideradas pelo leitor ao acompanhar esse percurso investigativo.

1. Como as histórias pessoais configuram o perfil contemporâneo do aluno que chega ao curso de Letras?
2. Quais ferramentas emergem nesse contexto e como se configura seu papel mediador?
3. Qual o papel do estágio supervisionado no preparo profissional do professor de língua estrangeira (inglês)?

O alcance macro dessas questões possibilita a representação da trajetória profissional enquanto um processo longitudinal em que a dinâmica das transformações sinaliza movimentos de desenvolvimento. A primeira questão considera as experiências passadas e o conhecimento cotidiano que motivam a busca pela licenciatura, contextualizando exemplos de alunos interessados pela carreira docente e como tais histórias pessoais foram formadas. Ela explora o sentido que cada participante construiu sobre o desejo de ser professor de línguas. A segunda questão considera, ao longo de todos os anos de formação, o impacto das diferentes ferramentas culturais (físicas e mentais) do ponto de vista do graduando de Letras, disponibilizadas pelo curso como parte da cultura de educar novos professores. A terceira resgata o cerne das tarefas práticas que marcam um rito de passagem que finaliza a formação inicial: o estágio supervisionado. Seu alcance possibilita compreender o impacto dessa experiência profissional em face de um novo perfil contemporâneo<sup>9</sup> do aluno de Letras a ser mostrado nesta tese.

Com as questões norteadoras definidas, a seguir será discutido como essa proposta dialoga com o quadro geral da Linguística Aplicada (LA) brasileira em relação às lacunas contemporâneas mencionadas anteriormente.

---

<sup>9</sup> Apesar de *contemporâneo*, no sentido de retratar os dias atuais, na perspectiva histórico-cultural o perfil do professor em formação considera esses desafios em sua historicidade, dessa forma, muitos deles já existiam, mas são configurados de novas formas frente às mudanças da vida em sociedade.



## **1.4 A pesquisa no cenário contemporâneo da formação do professor**

Contribuir para a realização de mais trabalhos sobre o desenvolvimento docente na perspectiva histórico-cultural é um dos primeiros objetivos desta investigação. O estudo possibilita fornecer subsídios para compreensão da trajetória vivenciada por professores em formação no recontar de histórias que refletem as experiências no curso de Letras. A realização desta pesquisa empírica pode ser uma contribuição na compreensão do arcabouço teórico dos trabalhos de Vygotsky em LA.

No Brasil, os programas de pós-graduação na área de Letras e Linguística já oferecem linhas de pesquisa de formação de professores, geralmente em vertentes críticas e reflexivas, além de outros modelos baseados em paradigmas consolidados da área, como abordagens com foco nas competências, letramentos críticos, ensino de gêneros, dentre outros. Contudo, nota-se que a perspectiva histórico-cultural ainda é recente e pouco explorada no país, ao contrário do exterior, onde mais pesquisas surgem a cada ano (CLARKE; FOURNILLIER, 2012; DOUGLAS, 2010; ELLIS; EDWARDS; SMAGORINSKY, 2010; JAHREIE, 2010; JAHREIE; OTTESEN, 2010; VAN HUIZEN, VAN OERS; WUBBLES, 2005). Há, portanto um campo promissor que contribui com as vertentes já consolidadas.

A pesquisa pode fornecer subsídios para a literatura de formação de professores que tem se dedicado a compreender principalmente a formação inicial, considerando tanto as lacunas existentes quanto as histórias de êxito na formação. Para os formadores que atuam com professores em pré-serviço, por exemplo, os resultados do trabalho podem auxiliar no planejamento do estágio supervisionado e disciplinas curriculares voltadas para a formação, de forma que o curso busque integrar o conhecimento trazido pelos futuros professores com os subsídios oferecidos pela graduação em Letras (teorias, disciplinas, estágio supervisionado, projetos de pesquisa e extensão).

Traçar o começo de uma trajetória profissional, da escolha pela licenciatura até a saída para o mercado de trabalho, possibilita vislumbrar quais as lacunas deixadas pela formação inicial e de que forma os professores de língua têm se formado atualmente. A teoria histórico-cultural fornece em suas bases teóricas o estudo do desenvolvimento como um processo dinâmico e complexo, coerente com o cenário contemporâneo.

## 1.5 Organização da tese

A tese está estruturada em cinco capítulos, sendo o primeiro este que aqui contextualiza os passos iniciais, introduz os objetivos e questões norteadoras até a sua relevância para o contexto atual.

O segundo capítulo explicita as perspectivas histórico-culturais que fundamentam a análise. São considerados os trabalhos seminais de L.S Vygotsky<sup>10</sup> na Psicologia soviética, bem como de seus principais colaboradores e as gerações posteriores que contribuíram e ampliaram o trabalho inacabado de Vygotsky com foco na instrução e no desenvolvimento. A partir deles, considero quatro pilares para a formação. O diálogo se estabelece também com perspectivas recentes da Psicologia, da Educação e da Linguística Aplicada que resgatam esses autores, contribuindo com conhecimentos propícios à formação do professor de língua estrangeira.

O terceiro capítulo detalha o percurso metodológico, passando pela definição do tipo de pesquisa, apresentando o aparato de geração de dados narrativos. Um breve perfil das participantes é delineado juntamente com a descrição do contexto e das diferentes ondas longitudinais. Por fim, os princípios éticos de pesquisa são discutidos, tendo em vista as particularidades do fazer científico em LA.

O quarto capítulo, reconstitui as narrativas das três participantes sob um viés longitudinal. Elas foram organizadas em quatro temporadas sequenciais, subdividas em diferentes episódios focalizando momentos importantes da formação no ponto de vista das alunas. Cada uma das quatro seções é encerrada apontando as implicações para o cenário atual. O quinto capítulo retoma a estrutura macro da pesquisa partindo dos objetivos principais, respondendo as questões norteadoras e concluindo com apontamentos acerca das contribuições, limitações e sugestões para futuras investigações. Posteriormente, trago um epílogo das três participantes comentando a vida atual e suas impressões após terem lido a tese sobre elas.

---

<sup>10</sup> Ao longo da tese será utilizada a transliteração internacional *Vygotsky*, como se vê primeiras traduções em língua inglesa. As referências, no entanto, respeitarão suas devidas traduções. Por exemplo, as traduções brasileiras e argentinas, utilizadas aqui, grafam *Vigotski* enquanto as espanholas grafam *Vygotski*. A não uniformidade de transliterações mostra o cuidado de verificar o maior número possível de traduções, muitas vezes indisponíveis no Brasil.

O percurso será iniciado no próximo capítulo que propõe a compreensão do desenvolvimento do professor a partir de algumas premissas fundamentais, brevemente mencionadas nessa introdução.

## Capítulo 2

# Formação do professor: uma ontogênese histórico-cultural

*“Literally every real step taken in moving a particular investigation forward involves a review of the most basic questions of the science”.*(A.N. Leontiev)<sup>11</sup>

Este capítulo está organizado em quatro pressupostos para conceber a profissão docente de uma perspectiva histórico-cultural. A primeira seção considera a historicidade do professor em formação numa retrospectiva das principais mudanças paradigmáticas das últimas décadas que levam ao interesse pela teoria histórico-cultural. A segunda expande os conceitos basilares considerando a noção de mente mediada para abordar a ontogênese humana, retomando as noções de internalização, mediação e o papel das ferramentas. Tais perspectivas são então discutidas com implicações para o professor. A terceira trata as concepções seminais de Vygotsky sobre o desenvolvimento e o ensino como processos dialéticos. A quarta considera a formação conceitual e o uso da palavra, como constituintes das relações sociais e do desenvolvimento histórico. A retrospectiva dos trabalhos de Vygotsky se integra aos estudos de Galperin, trazendo implicações importantes sobre o papel dos contextos de ensino e a formação dos conceitos científicos.

### 2.1 O professor como ser histórico: uma breve retrospectiva

Esta seção considera o papel da historicidade como o primeiro pilar do estudo da formação docente. Para isto, três aspectos importantes serão considerados. Início com um resgate das transições marcantes das últimas décadas da formação docente, em

---

<sup>11</sup> “Literalmente, cada passo real dado para levar uma investigação particular adiante envolve uma revisão das questões mais básicas da ciência (A.N. Leontiev).”

especial da tradicional racionalidade técnica e o advento da formação reflexiva com seus desdobramentos mais recentes, de forma que ajudem a contextualizar os desafios contemporâneos da formação. Em seguida, apresento as bases da psicologia de L.S Vygotsky e colaboradores que constituem a perspectiva histórico-cultural desta investigação. Por fim, considero as duas cronologias para situar como a historicidade do campo de formação mostra a necessidade e a oportunidade de outras perspectivas teóricas para compreender os conflitos existentes e de que forma os estudos dos psicólogos soviéticos colaboram nessa direção.

### **2.1.1 Do tecnicismo ao paradigma reflexivo: retrospectivas e críticas**

O campo de formação de professores tem passado por diferentes mudanças nas últimas décadas. A insuficiência de uma racionalidade técnica<sup>12</sup> como mero equipamento do professor com habilidades e conteúdos deu lugar a uma mudança de paradigma (ZEICHNER, 2008), cujas implicações são debatidas até os dias de hoje. Essas mudanças, no entanto, fazem parte da historicidade do campo de formação (SAVIANI, 2006, 2009a) e precisam, portanto, ser entendidas em suas relações complexas e suas dimensões políticas e sociais.

Diferentes autores no Brasil (FACCI, 2004; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; MILLER, 2013; SAVIANI, 2006, 2009a, 2011; LIBÂNEO, 2004b, 2004c, 2006; PIMENTA, 2006) e no exterior (BULLOCK, 2011; FARREL, 2013; KORTHAGEN, 2010; MENTER, 2015; POSTHOLM, 2008) têm analisado as principais mudanças da formação de professores e como elas se entrelaçam ao desenvolvimento da história de seus respectivos países. Nesta seção, tendo como foco a formação de professores no Brasil, considerarei as principais mudanças das últimas décadas, a partir do seu entrelaçamento com a produção científica internacional, refletida em uma das vertentes mais conhecidas da formação: a do professor reflexivo. Passando por sua ampla aceitação e adesão no país, considero as principais críticas do paradigma que levaram recentemente à busca de outros referenciais teóricos para lidar com os problemas ainda não resolvidos da pesquisa educacional. Desta forma, finalizo introduzindo a

---

<sup>12</sup> Modelo epistemológico de forte influência na formação de professores do século XX e de herança positivista, cujos traços ainda são perceptíveis em cursos de formação e tendências de ensino atuais.

perspectiva histórico-cultural como uma das alternativas de compreender as contradições e os conflitos levantados pelas pesquisas sobre reflexão e educação de professores, outro tópico futuro de discussão.

Para Zeichner (2008), existem três motivos principais que justificam o impacto dos estudos do professor reflexivo. Primeiro, por emergir em um momento histórico de maior avanço e interesse de compreender especificamente os saberes docentes. Segundo, pelos avanços das ciências cognitivas que chegaram ao campo educacional (como as pedagogias centradas no aluno e de base construtivista) e terceiro, pelo destaque das pesquisas qualitativas como mais adequadas à compreensão do fenômeno de tornar-se professor ou professora.

A capacidade de refletir é uma característica fundamental do ser humano (LIBÂNEO, 2006; PIMENTA, 2006; ZEICHNER, 2008) e no Brasil, desde a década de 1960, pelos trabalhos de Paulo Freire, a questão da reflexão (para formação da consciência política) já se fazia presente no campo educacional. Isso se intensifica, no entanto, a partir do final dos anos 70 com o surgimento do conceito de competências<sup>13</sup>, cuja preocupação no campo de formação era desenvolver “a qualidade do pensar” (LIBÂNEO, 2006, p.59) dos professores e também dos seus alunos. Ao fim dessa década e início dos anos 1980, ocorre uma grande intensificação das reformas educacionais em diferentes países, abrindo espaço para mudanças também na formação docente.

Nesta mesma época, enquanto a educação buscava alinhar-se às direções que o mundo capitalista ditava por meios das políticas de seus países, na América Latina, incluindo aqui o Brasil, dois aspectos merecem ser considerados. Primeiro, conforme indicado por Libâneo (2006, p. 59), houve um “revigoramento do marxismo” enfatizando para a educação a ideia de transformação, a partir da dialética, da relação entre teoria e prática. Além disso, era evidente a crise econômica que assolava os países latinos por conta da alta inflação (PIMENTA, 2006). Para esta autora, a carreira docente

---

<sup>13</sup> De origem das décadas de 1960 e 1970, formar professores com base em competências é uma forte influência da psicologia behaviorista nos E.U.A que visa, entre outras coisas, desenvolver capacidades de domínio de certos conhecimentos e comportamentos especificados *a priori*. Este conceito, revisitado na LA, foi discutido em pesquisas brasileiras por Almeida Filho (1999), Basso (2007), dentre outros.

vivenciava um momento crítico de desvalorização salarial, que por sua vez gerava o excesso de trabalho para subsistência própria ou até mesmo a desistência da profissão.

Tal cenário conturbado fez dos avanços científicos da época um importante período de valorização da formação do professor. Tendo em vista a insuficiência da racionalidade técnica do professor, aquela em que os problemas são resolvidos pela aplicação de uma teoria ou técnica, o estudo do professor reflexivo ganhou destaque com a publicação de *The Reflective Practitioner* em 1983 por Donald Schön. A partir disso, a ideia de reflexão torna-se um *slogan* (ZEICHNER, 2008) para criticar o tecnicismo da formação e questionar o discurso da subserviência dos professores e gestores como reprodutores de um currículo normativo de prescrições governamentais. Saber lidar com as incertezas e os imprevistos da sala de aula era o principal limite do tecnicismo e a reflexão emerge a partir desses limites e críticas.

Uma das grandes contribuições é que com o fortalecimento do paradigma reflexivo, a formação dos professores recebe um grande destaque durante um período em que a Psicologia comportamentalista era tida como principal referência dos estudos de formação (ZEICHNER, 2008), focalizando o tipo de comportamento ou postura que poderia ser adotado em sala de aula. Em sua abordagem, Schön (1983) encontra no pragmatismo de John Dewey as bases para defender o papel da reflexão ligada à experiência, em situações concretas. Essa proposta fica conhecida no campo educacional, segundo Pimenta (2006), por ser baseada numa epistemologia da prática.

Assim, aprender a ser professor se dá a partir da reflexão do sujeito na prática profissional (o enfrentamento dos problemas tentando compreendê-los), logo, esta última adquire um papel de grande importância. As novas experiências (desafiadoras e incertas) podem ser resolvidas a partir de um professor capaz de refletir sobre como agir. Na vida profissional cotidiana, os profissionais lidam com um tipo de conhecimento tácito, ou seja, “implícito nos nossos padrões de ação e em nossa sensação pelas coisas com as quais estamos lidando” (SCHÖN, 1983, p.49)<sup>14</sup>. Este tipo de conhecimento na ação, no entanto, apesar de implícito e de valorizar o conhecimento prático é insuficiente para o professor como fonte exclusiva de saberes docentes.

---

<sup>14</sup> No original: “implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing”.

Este primeiro momento da formação reflexiva ficou sujeito a um conjunto de críticas ampliando o debate acerca do tipo de reflexão almejada pelos cursos de formação. Inicialmente, a proposta de Schön (1983) foi criticada pelos limites do seu alcance que, no caso do professor era a sala de aula, seu local de prática. Dessa forma, esse modelo de reflexão se voltava para profissionais individuais (PIMENTA, 2006). A ação do professor não pode ser considerada de forma esterilizada do mundo real, pois este contexto está em constante interação com seu trabalho: no material didático que ele ensina, nas condições de trabalho que estão disponíveis, nas prescrições que definem o que deve e em quanto tempo deve ser ensinado, dentre outros. A reflexão precisava de uma dimensão mais crítica e menos individualizada (ZEICHNER, 1993), perpassada por valores morais, éticos e políticos, uma vez que muitos países viviam cenários educacionais críticos e a educação poderia ou deveria se pautar nessa problemática.

Outro movimento importante se deu num refinamento da ideia de reflexão no contexto educacional com Zeichner (1993, 2008) que defendeu uma perspectiva crítica para a “reconstrução social” (LIBÂNEO, 2006, p.66). Sua primeira aproximação com o conceito foi, de certa forma, parecida com a de Schön (1983), pois nela ainda não estava definida quais as dimensões envolvidas no processo de refletir, apenas a ideia central de que o professor em formação deveria ser mais consciente sobre o próprio trabalho e suas escolhas. Ao avançar dessa concepção inicial, ele critica a reflexão como o *slogan* abraçado pelo campo educacional (ZEICHNER, 1993, 2008), pois seu significado se esvaziou. Assim, refletir é um processo entendido não apenas para o professor em sua sala de aula, mas dentro de uma coletividade. Nessa prática social, as escolas são entendidas como “comunidades” (PIMENTA, 2006, p.25) e as parcerias são fundamentais para gerar mudanças.

Um dos objetivos dessa nova vertente era definir com mais especificidade o *conteúdo* e a *qualidade* da reflexão e para isso o conceito se expandiu para questões sociais e emancipadoras a partir de três pontos gerais. Primeiro, há um movimento para si (a própria prática) e para o outro (os seus alunos) em relação à formação do professor que considera quais “condições sociais” (ZEICHNER, 1993, p.51) atravessam essa relação. Segundo, a reflexão tem uma dimensão democrática e de emancipação, pois



está situada numa dimensão de ensino que é política<sup>15</sup>. E em terceiro, retomando os dois pontos anteriores, por seu potencial transformador e expansivo, é considerada como *prática social* e não como acontecimento isolado de um professor em uma sala de aula.

Essa visão crítica e promissora chega ao Brasil, segundo Pimenta (2006), por meio do pesquisador português Antonio Nóvoa em seu livro de 1992<sup>16</sup>. O conceito não foi necessariamente imposto à comunidade acadêmica, mas sua adesão se deu por dois motivos característicos do Brasil em transição dos anos 90. Primeiro, pelo desejo de mudança das reformas educacionais que almejavam novos currículos<sup>17</sup>, além de haver uma intensificação das lutas por melhores condições de trabalho do professor. Segundo, pela possibilidade de uma “re-invenção da escola democrática” (PIMENTA, 2006, p.36) que só seria possível concebendo o professor como um ser capaz de fazer escolhas e tomar decisões. A preocupação central dessa época era tentar compreender, por meios das pesquisas, a complexidade da formação situada em um contexto histórico que extrapola os limites da sala de aula.

Mesmo com essa grande popularização, a formação reflexiva do professor encontrou quatro desafios que caracterizaram suas maiores lacunas. A primeira delas retoma a crítica feita por Zeichner (1993) de que a reflexão após Schön (1983) havia se tornado um slogan da oposição à formação técnica do professor, pois esta última não considera o professor como alguém capaz de tomar as próprias decisões. Houve um *esvaziamento* do conceito de reflexão ou em outras palavras uma “confusão conceitual” (ZEICHNER, 2008, p.547). Diferentes correntes teóricas abraçaram o termo reflexivo, muitas vezes mascarando práticas tradicionais de transmissão de conhecimento sob o rótulo de criticidade ou reflexividade, configurando o que Pimenta (2006, p.46) chamou de *tecnização da reflexão*. O paradoxo de um conceito altamente popular que se descontextualizou foi seu primeiro ponto fraco.

---

<sup>15</sup> Dessa forma, a formação dos professores e o ensino deles não se baseia na neutralidade (ZEICHNER, 1993, p.65). É preciso reconhecer quais os interesses por trás do tipo de formação oferecida e das condições de trabalho que os professores em formação inicial encontrarão no futuro próximo (se seu governo estadual toma a educação como prioridade e investe suficientemente no ensino, se respeita o piso salarial nacional, se tem objetivos definidos acerca do papel da educação pública, dentre outros). A ação do professor, neste caso, possibilita um posicionamento sobre esses problemas, ainda que a solução dos mesmos não seja tão fácil e imediata.

<sup>16</sup> NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

<sup>17</sup> A título de exemplo, surgem nessa época a Lei de Diretrizes e Bases em 1996 além da primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em 1998.

Em segundo lugar, a ideia de reflexão gerou uma ilusão de desenvolvimento na formação do professor. Zeichner (2008) reconhece essa limitação, pontuando que houve casos em que pesquisas reduziram a formação reflexiva à reprodução de bons modelos de ensinar. Se, por um lado, ela pareceu empoderar o professor reconhecendo suas capacidades de planejar, tomar decisão e interpretar as próprias ações, para Pimenta (2006) ela, ao mesmo tempo, supervalorizou o *protagonismo* do professor. A mudança foi de um extremo, onde o professor formado apenas reproduzia técnicas e teorias, para um profissional que tinha potencial para interpretar sua realidade, ainda que esses critérios, como apontados na crítica anterior, não tenham sido explicitados como se esperava que fossem (seja com base na experiência concreta, seja a partir da teoria ensinada nos cursos, dentre outros).

A terceira lacuna não é novidade do paradigma reflexivo, pois está presente na história da formação de professores em diferentes países (cf. KORTHAGEN, 2010; MENTER, 2015; SAVIANI, 2009, 2011; ZEICHNER, 1993, para recapitulações históricas) como a persistente dicotomização entre teoria e prática. Se, por um lado, esperava-se que ao promover reflexão o próprio professor seria capaz de fazer as relações necessárias entre o que aprendeu por experiência e o que seria ensinado na licenciatura, por outro, ao não encontrar formas de abordá-los de maneira interconectada, a alternativa mais comum dos cursos de formação foi prescrever modelos e teorias. Nos estágios supervisionados, por exemplo, a atividade se restringe ao cumprimento de prescrições para atingir um objetivo determinado pela coordenação do curso, que, por sua vez, cumpre as regras determinadas em âmbito estadual e nacional.

Em quarto lugar, as tentativas de expandir a reflexão para questões políticas e de justiça não avançaram como esperado, permanecendo “um fim em si mesmo” (ZEICHNER, 2008, p.545), como concebido em momento anterior, durante a década de 1980. Este aspecto se relaciona também à primeira crítica, pela incompreensão do conceito de reflexão. Neste aspecto, vale considerar a crítica de Libâneo (2006) sobre o perigo das “abordagens parcializadas” (p.53)<sup>18</sup> no campo educacional. Este é o risco que

---

<sup>18</sup> Isso será retomado posteriormente ao longo da tese quando discuto a teoria histórico-cultural, pois ela sofre do mesmo problema. Originada na extinta União Soviética e trazida aos países capitalistas a partir

se corre quando as bases sustentadoras de uma teoria (suas opções metodológicas, suas bases filosóficas, dentre outros) não são consideradas, são aceitas sem a devida análise crítica ou apenas importadas com a ideia de que serão facilmente aplicáveis para qualquer realidade.

Mesmo em face dessas lacunas, o paradigma reflexivo não se extinguiu do contexto brasileiro, mas atualmente, como discutirei a seguir, existe uma maior coexistência de vertentes teóricas de estudo da formação do professor. Em meio a este cenário de oscilações e dilemas (SAVIANI, 2009), o campo buscou novas perspectivas teóricas. Uma delas advém da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e emerge como possibilidade de compreensão dessas lacunas apontadas.

No campo da LA, além do diálogo com essas obras da Educação, é importante considerar o trabalho de Wallace (1991) por abordar especificamente a reflexão na formação de professores de língua estrangeira<sup>19</sup>. Da segunda metade da década de 1990 e grande parte da posterior, a produção científica da LA brasileira se consolidou de maneira significativa tanto na produção de mais dissertações e teses, bem como coletâneas com foco na formação em perspectivas variadas (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2003, 2010; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; GIL; VIEIRA-ABRAHÃO, 2008; PESSOA; BORELLI, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

Entre os programas de pesquisa em LA mais antigos do país é possível encontrar diferentes investigações sobre formação de professores. Nos trabalhos de Celani (2003, 2010) da PUC-SP, a reflexão foi estudada especialmente na formação continuada, conhecida pelo amplo projeto *A Formação contínua de Professores de Inglês: Um Contexto para a Reconstrução da Prática*, que foi desenvolvido com professores da rede pública de São Paulo em parceria com instituições privadas. Já no programa de pós-graduação da UNICAMP podem ser encontradas as pesquisas de Almeida Filho (1999), Cavalcanti (1999), dentre outros, sobre a formação de professores de língua materna e estrangeira. A reflexão fez parte da fundamentação teórica de dissertações e teses sobre diferentes temas incluindo o movimento comunicativo no Brasil, os modelos

---

da década de 1960, tem como um dos principais desafios dos dias atuais prezar pela fidelidade das bases filosóficas e epistemológicas de seus idealizadores. Esse será o foco da próxima seção.

<sup>19</sup> WALLACE, M.J. *Training Foreign Language Teachers: a Reflective Approach*. London: Cambridge University Press, 1991.

de competências, crenças sobre ensino-aprendizagem, educação para minorias linguísticas, entre outros<sup>20</sup>.

No Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL) da UNESP de São José do Rio Preto, fundado em 1998, foram realizadas, desde então, pesquisas com foco na formação inicial e continuada de professores relacionando, entre outros, temas como crenças, tecnologias e o processo de avaliação (cf. CONSOLO, 2008; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004, 2006).

No cenário de expansão, outras críticas surgiram sobre a reflexividade na formação. Libâneo (2006, p.72) foi um dos autores a apontar que para superar essas confusões e dicotomias era necessário ensinar os professores em formação a olhar dialeticamente para a realidade. A dinâmica das contradições e dos conflitos mostra o princípio da transformação. Isso vai muito além de formar professores para pensarem apenas sobre seus problemas imediatos de sala de aula, pois ele possibilita compreender sua realidade de forma que teoria e prática sejam partes de uma totalidade, a sua formação docente. A sugestão deixada nesse e em outros trabalhos (LIBÂNEO, 2004a, 2004b, 2004c, 2004d, 2012a, 2012b, 2014, 2015) é que a Psicologia histórico-cultural possibilita um novo olhar para o um problema constante e futuras pesquisas podem partir dessa ideia.

O propósito desta seção foi abordar algumas transformações de grande impacto no cenário brasileiro. Para isso, tentei traçar em linhas gerais as mudanças das últimas décadas caracterizadas como paradigma reflexivo. Iniciei considerando a ideia de que no Brasil já se falava em reflexão com Paulo Freire, mas foi somente com a chegada das duas vertentes reflexivas do exterior é que o conceito se popularizou. Ao abordar seus traços gerais e suas principais lacunas, pretendi estabelecer como essas questões contextuais levaram à opção que fiz nesta tese de abordar a formação de professores sob uma perspectiva histórico-cultural. Na próxima seção (2.1.2), abordarei as bases dessa teoria, posteriormente situarei sua presença no campo de formação de professores, para então constituir os pilares do arcabouço teórico desta tese.

---

<sup>20</sup> Outros programas com produção científica neste período incluem o programa de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina (UEL), da Universidade de Taubaté (UNITAU), da Universidade Federal de Minas Gerais (cf. DUTRA; MELO, 2004) e da Universidade Federal de Santa Catarina (cf. XAVIER; GIL, 2004).

## 2.1.2 Fundamentos da psicologia histórico-cultural: um panorama

Com os diferentes movimentos paradigmáticos na formação de professores já discutidos anteriormente, a busca da compreensão dos conflitos e dilemas do processo educacional levou ao resgate dos estudos da psicologia histórico-cultural de L.S Vygotsky e seus colaboradores A.R Luria e A.N Leontiev. Afinal, quais as concepções norteadoras dessa teoria e o que sua historicidade revela a respeito de sua relevância para o contexto atual de campos como a Educação e a Linguística Aplicada?

O propósito desta seção é abordar, mesmo que sucintamente, os fundamentos básicos dessa Psicologia soviética que inspira pesquisas até os dias atuais. Não me proponho aqui a fazer uma retrospectiva histórica pormenorizada nem tampouco um projeto biográfico, por questões de escopo, além do que, outros autores reconstituíram detalhadas cronologias da vida pessoal e científica de Vygotsky (cf. BLANCK, 2003; WERTSCH, 1981; VALSINER, 1988; VAN DER VEER; VALSINER, 1991; VAN DER VEER; YANITSKY, 2016; VYGODSKAIA; LIFANOVA, 1999, dentre outros). O que pretendo é um panorama geral histórico do programa de pesquisa de Vygotsky que ajude a compreender seu ponto de partida, seu contexto histórico e seu projeto científico, ajudando a entender sua relevância contemporânea e sua contribuição para os campos educacionais e da linguagem.

L.S Vygotsky (1896 – 1934) é considerado um dos principais estudiosos da Psicologia histórico-cultural soviética. Seus primeiros trabalhos surgem no período histórico posterior à revolução russa de 1917, marcado pelo novo sistema socialista estabelecido pelo partido bolchevique, culminando em 1922 na fundação da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). Em um território demasiadamente extenso, a população vivia em situação paradoxal, uma vez que, apesar da grande evolução dos grandes centros, os habitantes do campo viviam em situação crítica. Nesse cenário de contradições, o novo projeto do povo soviético consistiu na industrialização do país, mas esta “dependeria do avanço técnico e da qualificação dos trabalhadores recém-saídos do campo” (TULESKI, 2008, p.80).

Esses ventos de mudança que caminhavam para a construção de uma nova sociedade unificada exigiam que a ciência e a tecnologia da época oferecessem os

caminhos necessários para potencializar todo esse desejo de transformação. Um desses caminhos seria o desenvolvimento pela educação, um direito garantido às crianças soviéticas em 1917 a partir do decreto sobre educação popular. Assim, uma das principais formas de estudar o desenvolvimento humano necessário ao processo educativo vinha do campo psicológico, área de destaque na URSS.

Nos primeiros anos do cenário pós-revolução, Vygotsky estabeleceu-se em Gomel, trabalhando como professor de uma escola de formação de professores onde criou um laboratório em que realizou seus primeiros experimentos psicológicos com seus alunos (BLANCK, 2003). Nesta época, seus interesses abarcavam o ensino de alunos com necessidades especiais (cujo campo em russo era chamado de *defectologia*) e os princípios dos reflexos psicológicos relacionados ao ensino.

Um de seus principais trabalhos dessa época foi o livro *Psicologia Pedagógica* (VYGOTSKY, 1926/2001; 1926/2003) voltado à formação de professores. Seu objetivo era o de “contribuir com a elaboração científica do processo pedagógico” (VYGOTSKY, 1926/2003, p.33), ressaltando a importância de formar professores que compreendessem o conhecimento histórico da ciência para apreensão da realidade do processo educativo. Para isso, abordou neste livro publicado pela primeira vez em 1926 um conjunto de pressupostos teóricos interdisciplinares como a Arte (estética), a Filosofia, a Psicologia (o comportamento e a atividade cerebral), a Educação em suas diferentes dimensões (emoção, o papel do trabalho, o ensino da moral, o talento infantil), dentre outros.

Por volta de 1919, influenciado dentre tantas leituras, pelo escolanovismo<sup>21</sup> (FACCI, 2004), defendeu inicialmente o papel do professor como organizador das condições e do ambiente, de forma que desenvolver-se era uma tarefa que cabia ao aluno. Essa idéia, no entanto, foi superada anos mais tarde, quando as bases de sua psicologia histórico-cultural estavam sendo definidas, conforme discutirei a seguir.

Ainda sim, a leitura desta obra traz alguns indícios do que Vygotsky elaboraria posteriormente em sua carreira como o papel da educação na transformação do indivíduo, a necessidade do professor ter acesso ao conhecimento histórico produzido

---

<sup>21</sup> Pode ser chamado também de *Nova Escola* ou *Escola Progressista*. Nesta vertente, o professor tem o potencial de estímulo, mas a ação e o potencial de aprender ficam a cargo do aluno. Esse aspecto será retomado na seção 2.1.3 acerca da formação do professor no contexto brasileiro.

em diferentes áreas para melhor compreensão da prática pedagógica, dentre outros<sup>22</sup>. Para Blanck (2003) este livro é o *elo perdido*, pois explica como Vygotsky chega da escola de formação de professores de Gomel para os principais debates da Psicologia soviética das próximas duas décadas quando se estabelece em Moscou. Para ele, o processo educativo se beneficiaria da ampla gama de conhecimentos produzidos pela Psicologia coerentes com as necessidades daquele povo.

Em 1924, mesmo ano da morte de Lênin, enquanto o livro *Psicologia Pedagógica* ainda estava para ser publicado, Vygotsky participou do II Congresso Nacional de Psiconeurologia com um trabalho em que já criticava conceitos psicológicos como a reflexologia, que estavam presentes em seu livro. Diferentes biografias ressaltam que esta apresentação foi essencial para seu posicionamento na comunidade científica da época (BLANCK, 2003; WERSTCH, 1985; YANITSKY, 2016) e este ano marca, portanto, o início dos laços de Vygotsky, Luria e Leontiev. Posteriormente, com sua mudança para Moscou, a parceria de Vygotsky e seus dois colaboradores firmou-se em um círculo informal conhecido como *troika* (trio).

É a partir desta época que a Psicologia histórico-cultural toma forma com seus três principais representantes. Segundo Leontiev (1976/1989), em 1925, Vygotsky já tinha uma idéia para o projeto de uma nova Psicologia soviética. Neste texto, que é o registro de uma conferência, Leontiev recorda que Vygotsky havia esboçado em um pedaço de papel palavras como: ferramentas, homem, objeto de trabalho e produto. Ao lado da palavra “ferramentas” escreveu a palavra “fogo”. As relações entre esses termos antecipam a construção de uma Psicologia não idealista, preocupada com o desenvolvimento humano, as condições materiais de existência e a ação humana. Como parte do contexto histórico de transformação, houve grande empenho para a construção de uma Psicologia a partir dos postulados de Marx (COLE; SCRIBNER, 1978; WERSTCH, 1981; TULESKI, 2004; YANITSKY, 2016), na compreensão de uma sociedade unificada, constituída de seres agindo em sua potencialidade plena.

---

<sup>22</sup> Van der Veer (2003) sugere que no caso do papel do professor houve uma mudança de ênfase, pois de simples organizador do ambiente, o professor tornou-se peça fundamental de intervenção educacional, o que fica bastante evidente na fase final de seus trabalhos sobre a zona de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1987, 1934/2001, 1935/2011). Criar essas relações entre diferentes etapas da obra vigotskiana torna-se possível especialmente ao leitor contemporâneo que compreende a evolução de seu pensamento.

Este projeto é discutido em seu conhecido manuscrito de 1927 intitulado *O significado histórico da crise em psicologia* (VIGOTSKI, 1927/2004; VYGOTSKI, 1927/1987; VIGOTSKI, 1927/2013). Crise é defendida neste texto como o cenário psicológico composto pela co-existência e competição entre diferentes vertentes de estudo, mais objetivas e outras mais subjetivas, todas propondo um objeto específico do campo de conhecimento que tentava se estabelecer como ciência autônoma. Nesse cenário de dicotomias e conflitos que segmentavam os processos mentais humanos (BOZHOVICH, 1977), Vygotsky defende a construção de uma Psicologia soviética que propõe o materialismo histórico-dialético como o caminho para a superação desse cenário de crise e construção de uma psicologia sólida, algo pioneiro para a época (BOZHOVICH, 1977, p.09). Nesse contexto de transformação, era preciso superar essas vertentes psicológicas que fragmentavam corpo e mente.

Conforme discutido em Cole e Scribner (1978, p.08) na introdução de *A Formação Social da Mente*, Vygotsky almejava construir uma Psicologia que apreendesse a teoria de Marx em sua totalidade e não apenas uma tentativa de encaixá-la sem o devido conhecimento a seu objeto de estudo, obtendo assim uma colcha de retalhos a partir de citações. Seu propósito era uma Psicologia concreta coerente às necessidades e aos desafios (analfabetismo, êxodo dos camponeses para os grandes centros, pobreza e escassez de alimentos, dentre outros) de uma sociedade soviética em transição. Sendo ávido estudioso não apenas do método de Marx, mas do Idealismo alemão de Hegel, propõe a análise dialética dos fenômenos psicológicos. Assim, a realidade concreta entendida a partir da dialética considera:

uma unidade que é diferenciada e especificamente contraditória, o conflito de opostos guiando a realidade adiante em um processo histórico de mudança progressiva constante, tanto evolucionária como revolucionária, e em suas mudanças descontínuas ou revolucionárias trazem à tona novidade qualitativa genuína. (EDGLEY, 1991, p.142, grifos meus)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> No original: “a unity that is differentiated and specifically contradictory, the conflict of opposites driving reality onwards in a historical process of constant progressive change, both evolutionary and revolutionary, and in its revolutionary or discontinuous changes bringing forth genuine qualitative novelty”.



Para o estudo do desenvolvimento humano era necessário um método que apreendesse a dinamicidade de sua história. Ao invés de segmentar ou separar fenômenos como as correntes vigentes de sua época (por volta de 1927), o caminho encontrado era o estudo dos opostos em relação de conflito, compreendendo que a mudança, do ponto de vista qualitativo emerge dessas contradições. Dessa forma, a mente, “[c]omo o resto da natureza, não foi criada, mas surgiu em processo de desenvolvimento (VYGOTSKI, 2013, p.100)<sup>24</sup>. O desenvolvimento psicológico é compreendido não apenas do ponto de vista biológico (gerado no indivíduo puramente pelo amadurecimento), como na tradição fisiológica russa, mas do histórico-cultural.

Os diferentes trabalhos de Vygotsky evidenciam essa proposta e a dialética se faz presente na maneira de conceituar aspectos como o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (que irei discutir na seção 2.2), o método genético de análise e a relação pensamento e linguagem no desenvolvimento (o foco da seção 2.3), apenas para citar alguns.

Este foi o período, que, segundo Leontiev (1976/1989, p.24) ficou conhecido como *psicologia instrumental*. Duas linhas principais se evidenciam aqui: a natural e a cultural (LURIA, 1959a, 1959b, 1974, 1976; VYGOTSKY; LURIA, 1993). A relação dialética entre elas torna-se o caminho para o estudo do desenvolvimento. Enquanto a primeira explica o desenvolvimento biológico do ser no amadurecimento e refinamento de suas capacidades mentais (BOZHOVICH, 1977), a segunda considera o papel da cultura, da assimilação da experiência social (LEONTIEV, 1932) e da interação com as outras pessoas, fazendo emergir um tipo superior de função psicológica, mediada por signos (palavras, conceitos) e ferramentas<sup>25</sup>.

São destaque desse período também as primeiras divulgações internacionais em inglês da psicologia instrumental a partir de três publicações da *troika*: Luria (1928), sobre a memória infantil e a mediação por signos, Vygotsky (1929), sobre as duas linhas de desenvolvimento cultural da criança e Leontiev (1932), sobre o desenvolvimento da atenção. Além deles, duas monografias de Vygotsky, *A história do desenvolvimento das*

---

<sup>24</sup> No original do espanhol a partir do russo: “Al igual que el resto de La naturaleza, no há sido creada, sino que ha surgido en on proceso de desarrollo”.

<sup>25</sup> Estes conceitos aparecem aqui brevemente como parte da retomada narrativa para situar o progresso dos estudos histórico-culturais, mas serão expandidos em discussões posteriores nas seções 2.2, 2.3 e 2.4.

*funções psicológicas superiores* (VYGOTSKY, 1987 volume 4; VYGOTSKI, 2012, tomo III) e *Instrumento e signo no desenvolvimento infantil* (VYGOTSKY, 1999), que apesar não terem sido publicadas integralmente no Brasil, podem ser reconhecidas pelo leitor brasileiro pois compõem grande parte do livro *A formação social da mente* (VYGOTSKY, 1978, 1991).

Com Stálin no poder desde 1924, a psicologia instrumental teve seu ápice entre 1925 e 1930, com ampla produção acadêmica. A partir de 1931, a *troika* começa a refinar suas investigações e Vygotsky começa a caminhar para o estudo das funções psicológicas em sistemas mais complexos (MINICK, 1987; YANITSKY, 2016), cujo desenvolvimento é inter-relacionado, trazendo, dessa forma, mais desafios metodológicos. Esta fase é interrompida por dois acontecimentos, sendo o principal a morte de Vygotsky em 1934, mas também pelo começo da separação (no sentido de divergência de ideias) da *troika* alguns anos antes, uma vez que diferentes interesses de pesquisa foram emergindo. Antes de discutir esses novos rumos, pretendo focalizar o progresso dos estudos de Vygotsky e seu legado.

Sua grande contribuição neste período foi abordar as relações entre pensamento e linguagem a partir de uma revisão crítica de teorias da época (J. Piaget, W. Stern, dentre outros), dos estudos experimentais sobre a formação de conceitos e do papel da palavra e da significação no estudo da consciência humana (alguns temas gerais abordados em *Pensamento e Linguagem*). Destaca-se o estudo experimental de Sakharov-Vygotsky com as palavras fictícias nas formas geométricas e a hipótese das diferentes etapas que levam ao ato de generalização de um novo conceito (retomarei esta etapa com detalhes na seção 2.4).

O estudo do pensamento conceitual generalizado torna-se o processo central do desenvolvimento da mente, da consciência e da personalidade (BOZHOVICH, 1977, p.15). As palavras aparecem como unidades essenciais para generalizar a experiência humana, para nomear o mundo, tendo em vista que:

o homem enxerga o mundo pelo prisma dos significados e age de acordo com esses significados em um sistema, categorizando objetos, atribuindo a qualidade de constância a esse mundo, generalizando e esclarecendo e

fazendo das experiências internas um objeto de sua própria consciência. (LEONTIEV, 1986, p.31)<sup>26</sup>

Esta passagem retoma outra ideia importante de Leontiev, inspirada em Vygotsky, de que pensar em conceitos é refletir a vida *em movimento* (LEONTIEV, 1983/1995, p.27), pois considera a dinâmica da construção de significados pelo sujeito que se desenvolve natural e culturalmente. Nas seções finais de *Pensamento e Linguagem*, Vygotsky amplia essa discussão propondo o estudo dos conceitos cotidianos (da experiência concreta do mundo) e científicos (da experiência mediada por outros conceitos) e sua relação dialética no desenvolvimento do pensamento. Reforça o papel do ensino sistematizado e da escola como contexto que propicia e potencializa a intervenção do professor na configuração de zonas de desenvolvimento proximal, seu conceito mais popular (cf. CHAIKLIN, 2003; COLE, 1985; OBUKHOVA, 2012; OBUKHOVA; KOREPANOVA, 2009) até os dias de hoje.

O capítulo final marca um importante passo no estudo do pensamento e o significado da palavra para o estudo da consciência, um grande desafio da Psicologia (WERTSCH, 1985) que Vygotsky vislumbrou nas páginas finais. Estudos biográficos de Zavershneva (2016) nos arquivos pessoais do psicólogo revelaram que ele planejava publicar um novo livro sobre questões da consciência, de forma que *Pensamento e Linguagem* seria apenas o pontapé inicial da discussão por abordar as relações interfuncionais do processo mental e a questão dos conceitos (palavras). Por problemas de saúde, no entanto, a promissora pesquisa de Vygotsky foi comprometida em 1934 e várias questões foram deixadas em aberto.

Entre 1931 e 1934, quando *Pensamento e Linguagem* era preparado para publicação, Yanitsky (2016) explica que existiam grupos de vygotskianos que trabalhavam paralelamente em cidades como Moscou, Kharkov e Leningrado, tendo Vygotsky e Luria como responsáveis de acompanhar o desenvolvimento dessas investigações. A partir de 1932, no entanto, o grupo de Kharkov se fortaleceu com a mudança de pesquisadores do grupo de Moscou, como Leontiev e Luria. É deste mesmo

---

<sup>26</sup> No original em inglês a partir do russo: “Man sees the world through the prism of meanings and acts in accordance with those meanings, perceiving meanings in a system, categorizing objects, attributing the quality of constancy to this world, generalizing and clarifying and making internal experiences an object of his own awareness (LEONTIEV, 1986, p.31).

período que estudiosos russos encontraram uma carta de Leontiev (1932/2005) endereçada a Vygotsky que contextualiza a situação de crise (no sentido de contradições de idéias antes da transformação) sobre o futuro da Psicologia histórico-cultural. Apesar de explicar que não era necessário cortar relações, o grupo de pesquisadores de Leontiev começava a buscar novas direções, diferentes daquelas de Vygotsky apresentadas especialmente ao final do livro de 1934 (significado, palavra e consciência). Essas direções levariam ao que ficou posteriormente como *Teoria da Atividade*.

Mesmo com sua morte, seu legado foi marcante e se manteve vivo nos grupos formados por seus companheiros (Luria e Leontiev) e novos pesquisadores que tiveram contato com ele (El'konin, Bozhovich, Galp'erin, dentre outros). Foi inclusive deste grupo que nasceu o esforço de publicar as obras póstumas de seu líder. A partir de 1936, outro aspecto histórico entra em cena: o decreto de proibição das obras pedológicas, que culminou no desaparecimento das obras de Vygotsky<sup>27</sup>. Enquanto isso, os anos posteriores foram marcados pela ascensão de Luria e Leontiev como importantes representantes da Psicologia soviética. Segundo Yanitsky (2016), enquanto o primeiro estabeleceu importantes contatos internacionais para o intercâmbio de suas pesquisas, o segundo permaneceu envolvido com o acompanhamento dos pesquisadores vigotskianos que agora trabalhavam sozinhos. Deste período, poucas publicações foram feitas, ficando o destaque para as compilações que eles organizaram.

O avanço posterior na teoria histórico-cultural foi alcançado pelos psicólogos na chamada *Teoria da Atividade*, tendo A.N Leontiev como seu principal expoente<sup>28</sup>. Com sua clara relação com os trabalhos de seu mentor, Werstch (1985) explica que inicialmente a teoria recebeu várias críticas que questionavam se essa proposição não desviava o sentido original de Vygotsky. Posteriormente, acabou sendo bem aceita como unidade de análise entre as pesquisas psicológicas daquela época até os dias atuais (OBUKHOVA, 2012; OBUKHOVA; KOREPANOVA, 2009; TALIZINA, 2000; TALIZINA; SOLOVIEVA; ROJAS, 2010; TALYZINA, 1968/1980, 1981).

---

<sup>27</sup> De acordo com várias biografias (BLANCK, 2003; VALSINER, 1988; VAN DER VEER; VALSINER, 1991; WERTSCH, 1985), a censura de suas obras durou de 1936 até 1956. Yanitsky e Fraser (2016), no entanto, propõe uma desconstrução dessa narrativa sobre censura.

<sup>28</sup> Além de Vygotsky, ele considerou os trabalhos de Marx, Engels e Rubinshtein.

Apesar da influência de seu líder, esse grupo sinalizava algumas distinções em seu projeto de pesquisa. Uma das críticas que os teóricos da atividade fizeram a Vygotsky foi com relação ao estudo do significado da palavra como unidade de análise do estudo da consciência, pois poderia restringir o desenvolvimento da consciência “apenas aos signos semióticos” (WERTSCH, 1985, p.197)<sup>29</sup>, sendo assim insuficiente. Nessa mesma linha, Talyzina (1981) explica que, ao colocar grande ênfase na comunicação (interação mediada por linguagem por meio de representações) como essencial ao desenvolvimento da consciência, ele não deu o devido tratamento às relações práticas do sujeito com a realidade. No entanto, mesmo com o advento do conceito de atividade entre os soviéticos, essas críticas não representam um abandono ou rejeição à sua obra, pelo contrário, representam o progresso e sugestão de uma nova unidade de análise mais abrangente.

Um dos últimos esforços de Vygotsky foi estudar, no aspecto mental, não apenas a inteligência (na formação de conceitos), mas também a afetividade (as emoções). Quanto a isso, Leontiev (1976/1989, p.32)<sup>30</sup> comentou em uma de suas conferências: “até onde eu sei, as últimas empreitadas de Vygotsky continuaram nesta linha de pensamento: afetividade e inteligência”. O trabalho final sobre emoções a partir de Spinoza nunca foi finalizado<sup>31</sup>, e, portanto, a Psicologia histórico-cultural ficava sem uma resposta.

A alternativa para isso, no entanto, foi dada por Leontiev (1976/1989), ao dizer que era necessário retornar para as ações práticas ao invés de se ater apenas ao significado das palavras, algo que adiantei brevemente ao abordar as críticas de Talyzina (1981) e Wertsch (1985). Como também mencionado, paralelo aos trabalhos de Vygotsky em Moscou, havia o grupo de pesquisadores em Kharkov que já

---

<sup>29</sup> “the development of human consciousness could be reduced to the learning of semiotic codes”.

<sup>30</sup> No original em inglês a partir do russo: “And, as far as I know, the very last endeavors of Vygotsky continued this line of thinking: affect and intelligence”.

<sup>31</sup> O manuscrito inacabado está disponível em traduções a partir do russo. Em inglês encontra-se no volume seis das obras escolhidas (VYGOTSKY, 1999). Em espanhol, foi publicado em uma edição especial. Sua intenção no manuscrito era propor que os estudos sobre desenvolvimento fossem incorporados ao estudo das emoções, cuja tradição era fortemente marcada por estudos fisiológicos. Para Robbins (1999, p.ix) ele “sentiu fortemente uma necessidade de superar princípios cartesianos, com uma ligação sendo feita entre os princípios filosóficos de Spinoza, mesmo embora Vygotsky acreditasse claramente que Spinoza não tinha todas as respostas para resolver os problemas psicológicos futuros das emoções”.

caminhava para outra direção, mais especificamente considerando “a ideia geral que a consciência era gerada e desenvolvida nas ações práticas” (1976/1989p. 32)<sup>32</sup>. Ou seja, para entender o processo de generalização da experiência social, era preciso olhar para as ações do sujeito<sup>33</sup> e não apenas para a “comunicação verbal”. As primeiras pesquisas nesta vertente começaram com a investigação das ações práticas infantis e o desenvolvimento da inteligência, contribuindo para o que ficou posteriormente conhecido como seu modelo clássico<sup>34</sup>.

Da concepção original de Vygotsky sobre o desenvolvimento psicológico a partir da atividade mediada por signos e instrumentos, Leontiev propõe a atividade como unidade psicológica, considerando-a como “a unidade da vida que é mediada por reflexão mental” (LEONTIEV, 1981, p.46)<sup>35</sup>. Ele introduz três componentes básicos no estudo da atividade: as ações (que traduzem as atividades humanas em realidade e são orientadas a um objetivo consciente), os motivos (o objeto da atividade) e as operações (as condições ou os meios de realização da atividade). Foi assim que, segundo Talyzina (1981, p.32), Leontiev inaugurou a abordagem psicológica orientada pela atividade<sup>36</sup>. E dentre as formas especificamente organizadas de atividades, os principais experimentos de seus colaboradores se voltaram aos contextos educacionais (sobre ensinar e aprender), observando a assimilação da experiência cultural. Esta se tornou a mais proeminente extensão da psicologia histórico-cultural vigotskiana.

As demais contribuições vieram nas próximas décadas, dos outros colaboradores que seguiram os passos de Vygotsky (OBUKHOVA, 2012, p.53), incorporando o conceito de atividade segundo Leontiev ou propondo suas próprias modificações. Os estudos ampliaram o debate sobre diversos temas, tais como: 1) a relação da emoção e do desenvolvimento da personalidade (L.I Bozhovich); 2) O ensino do pensamento teórico frente à forte tradição de ensino escolar baseado em conhecimentos empíricos

---

<sup>32</sup> A citação original completa do inglês a partir do russo: “Another alternative was to turn again to practical actions. Another, secondary, so to speak, parallel series of studies along the line of the second alternative reverted to the general idea that consciousness was generated and developed in practical actions”.

<sup>33</sup> As funções psicológicas mediadas se desenvolvem a partir dessas ações: “primeiro na atividade social externa e depois como método de pensamento externo na criança” (TALYZINA, 1981, p.20).

<sup>34</sup> Veja Leontiev (1978, 1981) para as definições dos conceitos base da teoria da atividade. Para uma revisão teórica e crítica, vide Talyzina (1981) e Talizina (2000).

<sup>35</sup> No original: “it is the unit of life that is mediated by mental reflection.”

<sup>36</sup> Tradução para o termo “Activity-oriented approach”.

V.V Davydov); 3) A periodização do desenvolvimento psicológico (D.B Elkonin); 4) O desenvolvimento de atos mentais e conceitos (P.Y. Galperin) com foco na educação escolar (L. Obukhova e N.F Talyzina). Estes são apenas alguns exemplos de pesquisas que ampliam, criticam e revisitam alguns conceitos originados em Vygotsky e publicados em sua maioria no idioma russo.

Como se sabe, grande parte dos esforços de publicação das obras de Vygotsky no ocidente foram de Luria e Leontiev. A primeira edição (parcial) em inglês de *Pensamento e Linguagem* surgiu em 1962, chamando atenção da comunidade acadêmica internacional. Mas foi somente a partir da coletânea *A formação social da mente*, publicada em 1978, que ocorreu uma *explosão vigotskiana* (COLE, 2004, p.viii), em que diferentes áreas além da Psicologia, como a Educação e a Linguística se interessaram pelo autor soviético que discute questões tão pertinentes a estes campos como a linguagem (fala e comunicação) e o processo educativo.

Apesar de ser um livro introdutório, por apresentar inúmeros recortes de textos de Vygotsky e por ser duramente criticado por isso (cf. TULESKI, 2008; VAN DER VEER; YANITSKY; 2016), continua sendo um de seus livros mais populares no ocidente. Com esta explosão e aumento de leitores de outras áreas da psicologia histórico-cultural, diferentes campos nomearam seus estudos como histórico-culturais (baseados principalmente em Vygotsky) ou histórico-culturais da atividade (mais alinhados a Leontiev)<sup>37</sup>.

Outro movimento importante<sup>38</sup> é o desenvolvimento da chamada terceira geração da teoria da atividade, que recebe esse nome por ser considerada uma extensão das duas proposições que discuti até aqui: a psicologia instrumental de Vygotsky e a teoria da atividade de Leontiev. Além disso, constitui-se como uma leitura fora do

---

<sup>37</sup> Mesmo os psicólogos soviéticos contemporâneos de Vygotsky em Moscou e de Leontiev em Kharkov se alinhando com a teoria da atividade, nenhum deles faz essa distinção, todos se referem a um estudo histórico-cultural da mente ou uma psicologia histórico-cultural (cf. BOZHOVICH, 1977, p.5; EL'KONIN, 1966, p.34; LEONTIEV, 1976/1989; TALYZINA, 1981, p.18, dentre outros).

<sup>38</sup> Vários outros movimentos de expansão da teoria de Vygotsky poderiam ser detalhados, mas por questão de escopo serão brevemente mencionados. O conceito de cultura e de uma psicologia cultural como categoria essencial para estudos educacionais e psicológicos (COLE, 1996), o conceito de prática e a pesquisa interventiva (CHAIKLIN, 2003; HEEDEGAARD, 2002), dentre outros. Conforme será discutido posteriormente, a terceira geração de teoria da atividade tornou-se frequente na pesquisa de formação de professores, por isso minha escolha de abordá-la como exemplo ao invés de todas essas opções disponíveis.

contexto russo onde as etapas anteriores se originaram, com pesquisadores de países da Europa e dos Estados Unidos que agora lêem Vygotsky e articulam sua teoria com o conhecimento histórico do mundo capitalista.

Tomando a psicologia instrumental de Vygotsky como a primeira fase e a extensão de Leontiev no estudo das atividades práticas mencionadas anteriormente como a segunda, Engeström (1987) propõe uma terceira geração que conceba, coerentemente com os avanços históricos da sociedade, a multiplicidade existente nas interações. Isto leva, portanto à necessidade de perspectivas que sejam múltiplas e assim, a unidade de análise expande-se aos sistemas de atividade. O modelo teórico introduz categorias como a historicidade e o papel das contradições no desenvolvimento. Esta geração se popularizou internacionalmente a partir dos anos 90 em áreas de estudo tecnológico e também educacional, ficando conhecida como Teoria da Atividade Histórico-Cultural (COLE, 1996, p.105)<sup>39</sup> e como será mostrado mais adiante, tem encontrado adeptos no cenário contemporâneo internacional e brasileiro.

Apesar da grande aceitação, a teoria da atividade continua sujeita aos mais diferentes tipos de crítica. Neste sentido, Toomela (2000, 2008) tem sido um dos mais enfáticos, centrando suas críticas nas limitações de utilizar a atividade como unidade de análise. Segundo este autor, em pesquisas sobre emoções, por exemplo, a teoria aborda este tema de maneira muito superficial, e no tocante ao estudo da mente individual e a cultura, Toomela (2000) defende o retorno às obras de Vygotsky ao invés do conceito de atividade, apesar da grande adesão acadêmica.

A evolução de uma teoria histórico-cultural não se esgota completamente nesta breve seção, no entanto, ela ofereceu um panorama não apenas das bases teóricas, mas das condições históricas que sustentam essas bases. Um dos principais argumentos sobre ler Vygotsky na contemporaneidade é o resgate ou a manutenção de sua historicidade (FACCI, 2004; TULESKI, 2008) de forma que seus significados não se percam nem se esvaziem quando são levadas a um novo contexto e um novo grupo de leitores.

O percurso histórico aqui apresentado não deve ser interpretado como mero pano de fundo. Trata-se de uma narrativa histórica que persistiu desde a evolução da ciência e

---

<sup>39</sup> Tradução de Cultural-Historical Activity Theory (CHAT).



seus paradigmas, regimes de censura, traduções com rigor variado, extensões e modificações das unidades de análise e até mesmo uma nova leitura ocidental. Todos esses movimentos mostram também a relevância de uma teoria que resistiu a todos esses desafios e continua sendo essencial para problematizar questões ainda não resolvidas, seja sobre o desenvolvimento humano em sua totalidade ou em aspectos mais específicos, como o processo educativo.

A relevância de seu arcabouço teórico se mantém aos dias atuais pelo cerne de seu projeto científico. Seja pela Psicologia, seja pela intervenção escolar, a compreensão da realidade humana não pode se fixar em idealismos ou abstrações incoerentes com as necessidades da vida em sociedade. Os desafios mudam, os contextos evoluem, novas perguntam se somam àquelas que ele já indagava na década de 1920 e 1930, mas o desejo de encontrar formas de explorar a totalidade do potencial humano em ações transformadoras persiste.

Com isto em mente, duas retomadas históricas foram apresentadas até aqui: primeiro a das mudanças paradigmáticas da formação de professores e a segunda da teoria histórico-cultural. Em um próximo passo, busco a relação entre ambas as perspectivas para situar os ventos de mudança no campo de formação e como os trabalhos de Vygotsky e colaboradores entram em cena como modo de compreensão das lacunas latentes.

### **2.1.3 Sobre reflexão na formação de professores**

Após apresentar essas duas narrativas onde, de um lado resgatei alguns momentos importantes de transição no campo da formação de professores e, no outro, retomei os momentos que caracterizaram o desenvolvimento da psicologia histórico-cultural, pretendo discutir nesta seção o ponto de intersecção de ambas as narrativas que situam uma lacuna onde nasce a proposta desta tese. Sigo isso a partir de três frentes. Primeiro, retomarei o campo de formação de professores, mas agora revisitando o campo específico da Linguística Aplicada brasileira; segundo, considerarei os desafios contemporâneos em relação aos resgates históricos feitos anteriormente, para em terceiro lugar, situar esta proposta de investigação.

Começo esse resgate a partir dos anos 1990, pois foi quando o campo de formação de professores na Linguística Aplicada (LA) cresceu de forma expressiva, acompanhando o que foi apontado anteriormente como o cenário de mudança do país naquela época. Nesse mesmo período, novas traduções em português da obra de Vygotsky são disseminadas entre educadores. O paradigma reflexivo, assim como na educação, também influenciou diversas pesquisas nos programas de pós-graduação da área de Letras e Linguística (cf. ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2003, 2010; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; DUTRA; MELO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004, 2006) Antes disso, a LA brasileira discutia temas originados nos debates da segunda metade da década anterior sobre os processos de aprender e ensinar línguas estudados do ponto de vista qualitativo<sup>40</sup>.

Houve um crescente interesse na perspectiva do professor e como ele concebia não apenas seu processo de ensino, mas seus alunos e o contexto de trabalho. Isto se refletiu, por sua vez, em estudos tentando (re)definir o que era o conhecimento base do professor de línguas (FREEMAN, 1996; FREEMAN; RICHARDS, 1996, dentre outros). É dessa mesma época que surgem no Brasil as primeiras pesquisas de crenças, fortalecendo o interesse pelos significados que os professores constroem da própria profissão (cf. LIMA, 2010, 2012 para revisões de pesquisas das últimas décadas). Promover reflexão tornou-se um objetivo de várias pesquisas que lidavam com os vestígios de uma formação técnica que persistia (e ainda persiste) nas licenciaturas (cf. BASSO, 2007; CELANI, 2003, 2010; DUTRA; MELO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 1998, 2006; XAVIER, GIL, 2004). A área de formação de professores se fortaleceu ainda mais com o aumento de defesas de teses além da colaboração de alguns formadores que culminou na criação do Congresso Latino Americano de Formação de Professores de Línguas (CLAFPL).

A última edição do Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de línguas realizada em 2016, na cidade de Londrina, mostrou a expansão de temas em diversos trabalhos organizados em seções coordenadas, simpósios e comunicações individuais. A reflexão aparece como meta para os cursos de formação, preocupados

---

<sup>40</sup> Isso favoreceu inclusive o surgimento do paradigma reflexivo, como apontei anteriormente. E isto também influenciou outro fator que discutirei no capítulo três, a pesquisa narrativa em contextos educacionais.

com seus principais espaços de desenvolvimento docente, como o estágio supervisionado, programas de extensão, de iniciação à docência e cursos de formação continuada (presencial e à distância). Neste evento houve um crescente interesse em dimensões ligadas ao processo de reflexão, como a identidade, as emoções e diversidade de contextos para a formação (educação à distância, para alunos surdos, minorias linguísticas, dentre outros).

Apesar de o termo *reflexão* ser mencionado nos trabalhos como o propósito e desafio contemporâneo das diferentes licenciaturas na América Latina, é possível encontrar dezessete trabalhos que tomam especificamente o paradigma reflexivo como embasamento teórico. Os temas abordam a tecnologia na formação presencial e à distância (6), o estágio supervisionado (2), a formação continuada (2), a educação bilíngue (2), as diversas práticas de letramento (2), o ensino de línguas (2) e os programas de tutoria (1). No cenário mais amplo deste evento é representativo o surgimento de outras vertentes de estudo da formação advindos dos estudos de letramento (ensino crítico, análise do discurso e teoria de gêneros), aquisição de línguas e psicologia (crenças, emoções e identidades), teoria sociocultural e da atividade (pesquisa interventiva, elaboração de ferramentas pedagógicas, dentre outros). Este breve panorama mostra que a LA recente avançou da predominância dos estudos reflexivos e na atualidade co-existem diferentes abordagens teórico-metodológicas, alinhando-se às necessidades históricas e sociais (MILLER, 2013) que exigem maior interdisciplinaridade para encontrar soluções para os desafios de países como o Brasil.

De acordo com Pessoa e Borelli (2011a), a pesquisa sobre a reflexão e formação docente contemporânea, mais especificamente dentro do escopo da LA, avançou o debate da área ao reconhecer as limitações dos paradigmas anteriores. As pesquisas empíricas apresentadas na coletânea organizada por essas autoras buscam refletir essa conclusão, haja vista que articulam os trabalhos clássicos da formação reflexiva agora interpretada dentro da LA. Isso pode ser visto, por exemplo, em pesquisas que teorizam sobre a vertente indisciplinar que incorpora os estudos sociais e discursivos (BORELLI; PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011b), da Linguística Aplicada crítica (RIBEIRO, 2011; SILVESTRE, 2011), além dos trabalhos conhecidos de Kenneth Zeichner (LISITA, 2011), apenas para ilustrar alguns temas gerais.

Esses trabalhos continuam centrados em estudos de caso focando em um ou mais professores em contextos de formação inicial (estágio), em serviço e formação continuada. O conceito de reflexão aparece nesses textos como propulsora de transformações, mas seus autores são enfáticos, sejam em seus títulos ou em sua discussão, de frisar que atualmente a reflexão se insere dentro de uma perspectiva de formação crítica<sup>41</sup>, ou seja, que visa atingir dimensões de posicionamento político e engajamento social, superando os limites das primeiras ideias do paradigma.

Conforme aponte na seção 2.1.1, apesar da forte adesão de pesquisas brasileiras, o estudo do professor reflexivo esbarrou em uma série de problemas da formação que persistem como entraves na contemporaneidade (distanciamento entre teoria e prática, dificuldade de promover práticas de reflexão realmente críticas, dentre outros). Esses desafios se intensificam, pois, de acordo com Facci (2004), o ideário pedagógico que atravessa as últimas décadas da educação de professores contribuiu para o esvaziamento da profissão, pois questões como maior ênfase na prática como forma de enfrentar os desafios da profissão resultaram na ideia em que “o que interessa é a reflexão sobre a prática a partir dela mesma e não pela apropriação de um conhecimento que possibilite maior clareza sobre ela (FACCI, 2004, p.130).”

Como então pensar outras alternativas para, aparentemente, os mesmos problemas? A resposta está na história que vem sendo apresentada até aqui. Entre as mudanças que ocorreram nas últimas décadas é possível visualizar um fio condutor que ajuda a compreender o cenário de crise. Primeiro, considere a chamada racionalidade técnica caracterizada pela prescrição de receitas e técnicas que o professor deve reproduzir para desenvolver uma boa prática. O limite encontrado é que esta subestimou a capacidade do professor de tomar suas próprias decisões. Posteriormente, a ideia de refletir promoveu a valorização do entendimento do professor, mas se limitou, em um inicialmente, à experiência que fica restrita a um plano individual (refletir para resolver problemas de uma sala de aula). Chega-se, posteriormente, a outro movimento que pretende expandir os limites dessa reflexão, reconhecendo que o que acontece entre os

---

<sup>41</sup> Para definir esse posicionamento crítico, os autores recorrem à Linguística Aplicada crítica nos trabalhos de A. Pennycook e vertendo indisciplinar de L.P Moita Lopes (BORELLI; PESSOA, 2011; PESSOA; BORELLI, 2011b), à reflexividade de K. Zeichner (LISITA, 2011) e às pesquisas críticas desenvolvidas pelo programa de Linguística Aplicada da PUC-SP (RIBEIRO, 2011; SILVESTRE, 2011)

muros da escola está relacionado com a vida social (que é injusta, desigual e pode ser transformada). A coletividade é ponto chave dessa etapa que incentiva pesquisas colaborativas baseadas no diálogo (para exemplos, confira PESSOA; BORELLI, 2011b; SILVESTRE, 2011). O problema foi a dificuldade de alcançar esse nível de reflexão pretendido, que em alguns casos se mascarou em uma ilusão de desenvolvimento (ZEICHNER, 2008).

A relação teoria e prática sobrevive aos paradigmas, oscilando entre a prescrição da teoria e sua reprodução na prática para uma ênfase na experiência, sem detalhes de como essa se articula com o conhecimento histórico produzido pelos estudos educacionais. Isso remete à visão de Saviani (2009a, 2011), que define as mudanças no campo de formação de professores no Brasil como uma *descontinuidade sem rupturas*. Embora as mudanças sejam evidentes, o quadro obtido revela que muitas tradições não foram superadas.

Dessa descontinuidade, dois parâmetros de formação são identificados por Saviani (2009a, p.148-149). Um com modelo de *conteúdos culturais cognitivos* que compreende as disciplinas curriculares (e o domínio do conhecimento discutido nela seria a fonte de formação didática), e, outro com modelo *pedagógico-didático* quando a formação se organiza sistematicamente por uma instituição que oferece o preparo didático necessário. O problema é que a formação de professores encontrou uma alternativa de integrar traços dos dois parâmetros, vista no curso de Letras, por exemplo, quando a formação disciplinar vem dos professores da área de Letras e Linguística e as disciplinas de didática ficam a cargo da faculdade de Educação. Assim, o grande dilema da educação para Saviani (2006) é recuperar uma indissociabilidade de algo que jamais deveria ter sido separado. Dentre as novas vertentes teóricas para o estudo de formação, ganham espaço os estudos com base em Vygotsky.

A teoria histórico-cultural assume um posicionamento interessante nesse cenário dicotômico, pois, como definido anteriormente, ela se fundamenta na dialética. Como já afirmei no início da seção 2.1.2 uma de suas primeiras ideias do trabalho do professor era a necessidade de uma *elaboração científica* da profissão e que o ensino do conhecimento histórico humano se realizava na escola. Essa ideia se relaciona com seus trabalhos finais sobre o desenvolvimento humano, a partir do estudo da significação

(palavra) na formação da consciência. Sua psicologia tratava dois processos dicotomizados por seus contemporâneos: a formação de conceitos cotidianos e científicos. Como grande parte da produção acadêmica da época se centrava nos conceitos cotidianos, Vygotsky realizou seus primeiros experimentos com foco no outro tipo. Todavia, observava os fenômenos dialeticamente: a relação no desenvolvimento escolar da criança que traz sua experiência cotidiana e aprende por intervenção pedagógica os conceitos científicos. Dessa relação dialética, estudava, portanto, o desenvolvimento conceitual. Assim também como a relação dialética entre pensamento e linguagem, cujo salto qualitativo chamado de pensamento verbal gerava novas formas de existência da espécie humana.

É importante considerar como a teoria histórico-cultural pode embasar pesquisas contemporâneas sobre formação de professores. Por ser uma teoria que estuda o desenvolvimento humano na relação entre o natural e o cultural (LURIA, 1959a, 1959b, 1976), a educação é umas das principais formas de potencializar transformações na vida das pessoas. Para isso, no entanto, é preciso estabelecer as bases de como conceber o desenvolvimento profissional do professor. Bases que ajudem a compreender o início da trajetória, os contextos e as práticas culturais nas quais os professores em formação se envolvem e o tipo de desenvolvimento gerado nessas condições. Estes fatores não se esgotam apenas na seção 2.1.2 em que abordei o pensamento vygotkiano. Para isso, proponho a seguir mais três pilares que constituem o modo de compreender a formação do professor. Além deste que aqui finalizo, o *professor como ser histórico* (2.1), considero ser necessário ter em mente o *professor como ser cultural* (2.2), o *professor e o seu desenvolvimento* (2.3) e o *professor e a construção do conhecimento* (2.4).

## **2.2 O professor como ser cultural: a mente mediada**

O segundo pilar da teoria histórico-cultural na formação de professores se fundamenta na concepção da psicologia soviética acerca do desenvolvimento humano (TALYZINA, 1981). Dessa forma, retomo essa concepção psicológica a partir da relação dialética entre o cultural e o natural, evidenciado nos estudos sobre a gênese das funções psicológicas superiores. Em seguida, retomo os conceitos de mediação e

internalização das capacidades mentais que se potencializam na construção e uso de ferramentas (físicas e psicológicas). Essas ideias serão então analisadas como implicações para a pesquisa educacional tendo em vista a tradição de certas ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do professor.

### **2.2.1 O desenvolvimento das funções psicológicas superiores**

As principais obras traduzidas de Vygotsky no ocidente, que construíram um sólido grupo de leitores em diferentes países, discutiram o desenvolvimento humano no estudo das funções psicológicas superiores (memória, atenção, dentre outras), de forma que ele não se limitasse apenas aos aspectos cognitivos, mas considerasse seu papel essencial (EL'KONIN, 1966) nas relações culturais que transformam as condições de existência histórica do nível social ao nível individual.

Entre as décadas de 1920 e 1930, no esforço de construir uma psicologia sensível às necessidades do povo soviético, Vygotsky propôs um modo alternativo de estudo das funções psicológicas superiores que não se restringia aos limites da relação estímulo e resposta em um processo individual direto. Ao propor a noção de mediação como central dos processos intelectuais, lançou hipóteses que inspiram novas pesquisas sobre o papel da cultura e a vida em sociedade.

A respeito da obra de Vygotsky para o mundo ocidental, Wertsch (1992) delineia três temas gerais em seus estudos, como o método genético com foco no desenvolvimento e sua história, as relações entre o social e o individual na formação da mente, e o papel das ferramentas nos processos mentais superiores. De maneira semelhante, para Kozulin (2003), o tratamento dado às relações entre cultura, o potencial de aprendizagem e o papel das ferramentas no desenvolvimento, justificam a relevância de seu trabalho até os dias de hoje. Tais assertivas foram especialmente inspiradoras para áreas como a Educação e a Linguística Aplicada, que tomam as relações entre instrução, desenvolvimento e linguagem como temas de interesse.

Mesmo que as ciências reconheçam o papel da interação e da cultura em relação à aprendizagem, por muito tempo ela foi negada das investigações (COLE, 1996), dentre tantos motivos, pela falta de objetividade que não tinha espaço no paradigma positivista. Ao propor o papel das ferramentas nas relações mediadas, a Psicologia

soviética ressaltou também a constituição social e histórica delas, uma vez que são elaboradas, preservadas e disponibilizadas (geralmente via instrução) para as gerações seguintes. Assim, as relações entre ser, viver e se desenvolver foram explicadas psicologicamente numa relação dialética que abarca tanto as raízes biológicas quanto as históricas (do indivíduo, de sua cultura, de sua espécie).

No estudo das operações com signos em relação à memória, Vygotsky questionou a tradicional relação estímulo e resposta que representava a passividade do comportamento elementar<sup>42</sup>. Entre a relação dos seres humanos com o mundo, a presença de um elo intermediário (chamado por ele de *signo*) torna o comportamento menos impulsivo, mostrando como se organizam os processos psicológicos superiores em uma ação *mediada* (VYGOTSKY, 1997, p.62). Em outra passagem ele explica:

Com a inclusão de um nível mediado complexo das funções psicológicas superiores, há uma reconstrução radical do comportamento em uma nova base. Tendo estudado o progresso genético que resultou da inclusão de métodos de uso de *ferramentas e formas simbólicas* de atividade, devemos agora nos voltar para a análise das reconstruções que este progresso produziu no desenvolvimento das funções mentais básicas. (VYGOTSKY, 1999, p.25, ênfase adicionada)<sup>43</sup>.

Esse nível mediado complexo é semelhantemente explicado por Luria (1928, p.50) como uma “forma cultural complicada” que substitui a relação direta. A mediação, portanto, explica o desenvolvimento mental não apenas do prisma fisiológico da cognição, mas do ponto de vista cultural. A respeito da ação humana nessas condições, ele explica que a novidade dessa relação é o fato das pessoas “afetarem o seu comportamento através dos signos” (VYGOTSKY, 1991, p.62).

Originalmente, o termo *ferramenta* aparece como o intermediário da relação mediada referindo-se a dois tipos: físicas e psicológicas (cf. VYGOTSKY, 1991, 1997, 1999). As ferramentas físicas mostram a ação do homem transformando a natureza e são os exemplos mais comuns. As psicológicas representam as formas simbólicas (signos,

---

<sup>42</sup> Conforme explicado em Vygotsky (1997, p.38), a passividade usada no sentido literal para contrastar com tipo de adaptação ativa do homem, que no sentido histórico-cultural é aquela em que o sujeito maximiza seu potencial de internalizar ferramentas e usá-las para regular o próprio comportamento.

<sup>43</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “With the inclusion of the complex mediated level of higher mental functions, there is a radical reconstruction of behavior on a new basis. Having studied the genetic progress that resulted from including methods of using tools and symbolic forms of activity in development, we must now turn to an analysis of the reconstructions that this progress engendered in the development of basic mental functions”.



palavras, conceitos) que generalizam a experiência social distinguindo o ser humano dos outros animais (VYGOTSKY; LURIA, 1993). Ambas, de maneira geral, representam a entrada do trabalho humano no campo das invenções (LURIA, 1928, p.50)<sup>44</sup>.

Dentre os conceitos que fundamentam a obra de Vygotsky, vários deles foram interpretados de maneira distinta entre leitores ocidentais da Educação, Psicologia e Linguística Aplicada. Desde então, esse é um debate que ainda gera controvérsias (cf. CHAIKLIN, 2003; PRESTES, 2012, TOOMELA, 2016; VAN DER VEER; YANITZKY, 2011, 2016). Atualmente, é comum usar o termo *artefatos* ou *instrumentos* dentro do círculo de leitores vygotskianos como puro sinônimo de ferramentas. No entanto, é possível observar que essas palavras trazem generalizações de traços não necessariamente idênticos ao da obra original.

Friedrich (2012) usa o termo instrumento para falar de uma ferramenta já internalizada, ou seja, de uma transformação que vai do nível das relações sociais para a esfera mental. Schneuwly (2004, p.27), por sua vez, estuda os gêneros na perspectiva da didática das línguas como *instrumento psicológico* de natureza semiótica complexa. Essas interpretações são frequentemente retomadas pelos autores brasileiros que estudam os gêneros na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo (ISD). Elas incluem ainda a releitura de Rabardel (1995)<sup>45</sup> sobre o processo internalizado vygotskiano, considerando a ferramenta não apenas como um artefato em si, mas de um conjunto de condições para usá-lo. É somente numa relação complexa de apropriação do artefato e de suas condições para ação humana que ele se internaliza, atingindo seu potencial de instrumento.

Engeström (1987, 1991) intercala os usos de *artefato* e *ferramentas* para compor no sistema de atividade a sua interpretação, frequentemente chamada de terceira geração da teoria da atividade. Ele mantém a terminologia de Leontiev (1981), influenciada por Vygotsky, em diálogo com a hierarquia de artefatos de Wartofsky (1981)<sup>46</sup>. Cole

---

<sup>44</sup>Leontiev (1932, p.296) corrobora este argumento explicando que as ferramentas psicológicas se diferem das ferramentas de trabalho, pois são direcionadas ao domínio do comportamento do homem.

<sup>45</sup> RABARDEL, P. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin, 1995.

<sup>46</sup> WARTOFSKY, M.W. *Models: Representation and the scientific understanding*: Reidel, Dordrecht, 1973.

(1996, p.37) na proposta de uma Psicologia cultural, a partir do que chama de teoria da atividade histórico-cultural (CHAT) elabora um diálogo entre a noção de ferramenta da Psicologia soviética, com o pragmatismo americano do começo do século vinte em um “híbrido de ideias” de outras disciplinas. Seu conceito de artefato é possivelmente um dos mais conhecidos e foi justificado, segundo ele, pela opção de ser mais *genérico* (p.108), abarcando não somente os físicos, mas também os psicológicos, como a linguagem, a ferramenta das ferramentas.

Apesar dessas sutis diferenças, as terminologias coexistem nos estudos histórico-culturais e aqui merecem ser abordadas mesmo que brevemente. Ao longo deste trabalho, no entanto, será mantida a terminologia original de Vygotsky, concebendo a formação de professores como um processo mediado por ferramentas físicas e psicológicas (este aspecto será retomado na seção 2.2.3). A seguir, tendo abordado os conceitos de mediação e ferramentas, cabe discutir o salto qualitativo da ação mediada caracterizada por Vygotsky como a internalização.

## **2.2.2 Os estágios do processo internalizado**

Além de inovar<sup>47</sup> ao propor o desenvolvimento psicológico mediado na psicologia dialética (WERTSCH, 1991), Vygotsky explicou o desenvolvimento da consciência humana tomando como base a transformação das ações concretas em ações mentais (GAL'PERIN 1966/1967; TALYZINA, 1968/1970, 1981). A contribuição de Vygotsky não se resumiu apenas na inserção das ferramentas na relação do ser com o mundo material, mas de considerar como as pessoas tomam elas para si. Foi necessário explicar como o desenvolvimento ocorria sem recorrer a uma visão tradicional de pura transferência mecânica do mundo externo para a mente do indivíduo, tratando-as como dualidades. Sua alternativa era a internalização (do russo *interiorizatziya*) conhecida como a reconstrução do plano social (interpessoal) para o plano intramental (intrapessoal). A essência desse processo é descrita por seu idealizador:

---

<sup>47</sup> De acordo com Galperin (1966/1977), essa inovação de Vygotsky na Psicologia foi influenciada pela escola francesa de Sociologia.

Somos confrontados aqui por um processo de grande importância psicológica: o que era uma operação externa com um signo, um certo método cultural de controlar a si mesmo do lado de fora, é convertido em uma nova camada intrapsicológica e dá origem a um novo sistema psicológico incomparavelmente superior em composição e psicológico-cultural em origem” (VYGOTSKY, 1999, p.55)<sup>48</sup>

Novamente, cabe ressaltar que o uso da palavra converter não representa um processo mecânico, pois envolve transformações tanto na estrutura quanto na função da operação mental que representa a ontogênese das funções psicológicas superiores. Esse novo sistema psicológico é discutido com maiores detalhes, como apresentei na seção 2.1.2, em três trabalhos seminais da psicologia histórico-cultural (BLANCK, 2003, 2003; VALSINER; VAN DER VEER, 1994), que representam a divulgação de suas ideias em nível internacional. No período em que A.R Luria foi o editor do periódico *Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, três trabalhos introduziram algumas bases da psicologia histórico-cultural de autoria de Luria (1928), Vygotsky (1929) e Leontiev (1932) e serão revisitados nesta seção.

No desenvolvimento cultural infantil, Luria (1928) retoma o argumento inicial da capacidade humana de transformar sua mente e o mundo ao seu redor a partir do refinamento de ferramentas. A partir das exigências do ambiente, as pessoas desenvolvem certas “formações culturais” (p.493) aprendendo a mobilizar determinadas funções e capacidades que até então não dominavam. No estudo do desenvolvimento infantil, um processo internalizado pode ser observado a partir de três estágios, diferentes entre si qualitativamente, que envolvem a manipulação de ferramentas e signos.

O processo se inicia no *estágio pré-instrumental*, marcado pelo primeiro contato com a ferramenta e a incapacidade de compreender a complexidade da ação mediada. Ocorre uma dificuldade de relacionar as coisas, de perceber os objetos à disposição como auxiliares do problema a ser resolvido. A etapa *pseudoinstrumental* é marcada pelas tentativas desleixadas de ação, pois a falta de conexão racional entre o mediador e

---

<sup>48</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “We are confronted here by a process of greatest psychological importance: what was an external operation with a sign, a certain cultural method of controlling oneself from outside, is converted into a new intrapsychological layer and gives rise to a new psychological system incomparably higher in composition and cultural-psychological in genesis. ”

a tarefa faz com o sujeito interprete essa relação como “mágica” (p.503), ou seja, algo sem explicação. Essa aproximação é confusa, a tentativa de uso é inadequada, logo seu resultado é decepcionante, ainda que, conforme Luria explica, há uma espécie de fé cega que usar a ferramenta dará algum resultado. Neste caso, o sujeito recebe auxílio externo de outra pessoa, capaz de oferecer condições para que as novas tentativas avancem. O terceiro estágio, chamado de *instrumental real* marca os sinais de transformação de um ato externo, anteriormente repleto de tentativas, e agora entendido do ponto de vista do controle e da adaptação do ser humano. A ação é independente tanto do mediador externo quanto do sujeito que antes ofereceu suporte.

Ainda que essa classificação seja “arbitrária” (p.504), traz duas importantes implicações. A primeira delas é que o desenvolvimento promovido em contexto escolar ressalta o desenvolvimento dos *braços culturais* e das *armas psicológicas* dos aprendizes. Esses termos lurianos significam o potencial da ontogênese histórico-cultural que vai além dos limites biológicos, pois são desenvolvidos nas relações sociais (LURIA, 1959a, 1959b, 1976). O segundo é que a progressão dessas etapas resulta na regulação e controle<sup>49</sup> do comportamento. Mesmo no estágio intermediário marcado pela inexperiência, em que qualquer tentativa frustrada poderia parecer sem propósito, definido como um “trabalho perdido” (LURIA, 1928, p.52), o movimento dinâmico da internalização quando em condições favoráveis avança para uma etapa superior.

Também no desenvolvimento cultural infantil, Vygotsky (1929) delineou a ontogênese humana não apenas pelo domínio de itens da experiência cultural (ferramentas, conceitos), mas das formas de pensar e de comportamento. Duas linhas constituem esse processo: a natural e a cultural. Nesta relação, a linguagem adquire papel fundamental, representando “a principal arma de raciocínio lógico e formação de conceitos” (VYGOTSKY, 1929, p.417).

Diferente de Luria, seu processo de desenvolvimento é delineado a partir de quatro estágios que, segundo ele, decorrem consecutivamente, formando um *ciclo do desenvolvimento cultural*. O primeiro estágio chamado de *comportamento primitivo* é marcado por meios naturais de uso da ferramenta (no experimento de Vygotsky, por

---

<sup>49</sup> Dominar ou controlar, na terminologia histórico-cultural retomam o que é traduzido para a língua inglesa como *mastery*. Segundo Leontiev (1932) isso representa a capacidade de regular o próprio comportamento.

exemplo, a criança tentava lembrar as respostas das perguntas a partir de sua memória natural). Assim como anteriormente, o sujeito recebe suporte, mas mesmo assim não está preparado para agir. O estágio seguinte é o da *psicologia ingênua*<sup>50</sup> e retrata o descuido das tentativas de usar a ferramenta a ponto de não conseguir perceber seu potencial. A experiência que ele tem à sua disposição se prova insuficiente e não lhe serve de nada. No experimento com crianças sobre memorização de palavras e uso mediador de símbolos (figuras), por exemplo, o processo é descrito como transitório e rápido, dando abertura para o próximo nível.

O *método cultural externo* é alcançado em seguida e, se a experiência de uso da ferramenta for rica o suficiente, o sujeito compreende “o truque” (65), as regras do jogo, e aprende a fazer uso correto dos mediadores. Aqui, a ingenuidade dá lugar ao uso apropriado. O quarto estágio se inicia no terceiro e se transforma em *atividade interna*. Os meios externos são internalizados e sua reconstrução no plano mental se dá na forma de um crescimento interno (ELK’ONIN, 1966; LEONTIEV, 1932). Esses estágios fazem parte de um “esquema hipotético” (VYGOTSKY, 1929/1994, p.66) e se diferenciam, em quantidades de etapas, de um autor para outro por durarem pouco tempo e por serem de difícil observação. A ressalva dele, no entanto, é o potencial do terceiro estágio, marcado pela dinâmica da reconstrução do plano interpsicológico para o intrapsicológico.

O terceiro trabalho da *troika* a discutir essas bases foi o de Leontiev (1932) no estudo da atenção infantil, mencionado em outras obras de Vygotsky pelos detalhes de seus exemplos concretos (cf. VYGOTSKY, 1978, 1991). Esta investigação recebeu algumas críticas anos mais tarde (vide VAN DER VEER; VALSINER, 1991, p. 230-234), mas sua relevância para a constituição das bases do arcabouço histórico-cultural é inegável.

Leontiev (1932) explora o desenvolvimento da atenção a partir da *função instrumental* que envolve o processo de seleção e produção de ferramentas. No controle do estímulo, o ser humano aprende a controlar seu comportamento e nas relações no nível interpessoal surge a fundação do processo de *socialização* que marca a ontogênese

---

<sup>50</sup> Uma analogia aos trabalhos de Wolfgang Köhler (1887-1967) e Otto Lipmann (1880-1933) que chamaram de *física ingênua* o comportamento de crianças e macacos antropóides quando usam ferramentas (ser capaz de operar objetos e ferramentas em atividades cotidianas).

histórica dos sujeitos. Dessa forma, ele aponta três possíveis estágios do *comportamento instrumentado*.

O primeiro estágio inclui os *atos direcionados naturais* em que o comportamento não é controlado nem com o auxílio dos mediadores oferecidos na interação com outros. Há um despreparo do sujeito em relação ao ato mediado que se modifica, posteriormente, na entrada do *estímulo auxiliar externo* que eleva os índices qualitativos de toda essa relação. Nessa segunda etapa é comum a predominância da ferramenta nas ações. Por fim, o estágio de *crescimento interno* mostra sinais de internalização. O papel das relações sociais é uma ressalva importante, pois faz com que o homem chegue ao “alvorecer de sua existência histórica” (LEONTIEV, 1932, p.78).

Ainda que se diferenciem em termos de quantidades de estágios qualitativos, conforme explicado por Vygotsky, em termos de duração e possibilidade de observação pelo pesquisador, as três propostas se relacionam por conceberem a relação do sujeito numa ação mediada em que dois tipos de ação (externa e interna) representam uma trajetória de saltos qualitativos do desenvolvimento histórico: a internalização das práticas culturais que modificam o comportamento do sujeito.

Como disse na seção 2.1.2, estes trabalhos se inserem no período conhecido como psicologia instrumental da *troika* Vygotsky-Luria-Leontiev. Eles foram seminais por introduzirem à comunidade acadêmica os primeiros passos desse grupo soviético sobre a ação mediada. Posteriormente, uma extensão da ideia de internalização foi realizada por outro pesquisador, P.Y. Galperin, no estudo dos atos mentais (este será o foco da seção 2.4.2). Por ora, cabe frisar o papel destes trabalhos pioneiros que contribuíram para o progresso da teoria histórico-cultural da década de 1930 e das continuações dos colaboradores e ex-alunos de Vygotsky.

Terminada essa retomada de conceitos basilares, o próximo passo é discutir, do ponto de vista da formação de professores, as contribuições dessas premissas histórico-culturais para educadores e pesquisadores.

### 2.1.3 Sobre ferramentas na formação de professores

A ideia de ferramentas tanto do ponto de vista de uma metáfora (FREEMAN, 1996) – como equipar professores com teorias e tarefas pedagógicas – quanto do ponto de vista literal, está presente na educação de professores antes mesmo do processo de academização da profissão (MENTER, 2015), em que se reconheceu a importância da formação teórico-prática. Assim como na vida cotidiana, as pessoas ensinam e compartilham ferramentas que foram utilizadas e aperfeiçoadas historicamente. Nesta seção em particular, abordarei algumas formas de interpretar esses conceitos histórico-culturais na pesquisa de formação de professores e tendências recentes de pesquisa.

Tanto no Brasil quanto no exterior, um dos modelos mais comuns de estudar a formação de professores atualmente é no do arcabouço da teoria da atividade de terceira geração. Por apresentar uma estrutura sistêmica organizada em categorias que permitem o estudo da atividade humana em diferentes contextos, é possível encontrar diferentes pesquisas nessa linha. Como exemplo, gostaria de discutir o livro de Liberali, Mateus e Damianovic (2012) no campo da LA, cujos estudos sintetizo na tabela 1.

TABELA 1. Pesquisas em LA com enfoque vygotkiano – parte 1

INVESTIGAÇÃO	FONTES	BASE TEÓRICA	RESULTADOS
<b>Magalhães (2012)</b>			
Pesquisa crítica de colaboração: ensaio teórico	Teorias que advogam em favor da intervenção para mudança social	Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural. O trabalho do professor e a ZDP	A hipótese de que a criação de ZDPs promove o desenvolvimento de sujeitos com capacidade de reflexão crítica e promoção da cidadania
<b>Aguiar e Machado (2012)</b>			
A atividade de 1 professora em serviço sob o viés teórico-metodológico da psicologia sócio-histórica	Entrevistas e histórias de vida, filmagens de aulas	Teoria sócio-histórica: materialismo histórico-dialético. Autoconfrontação simples e cruzada (clínica da atividade)	A autoconfrontação é apresentada como propulsora do desenvolvimento por integrar a experiência individual do professor numa relação interativa com psicólogos ao analisarem aulas gravadas em vídeo

<b>Cedro e Moura (2012)</b>			
Atividade de aprendizagem e organização do ensino: ensaio teórico	Teorias que articulam atividade de aprendizagem e a organização do ensino	Teoria histórico-cultural: sistema de Atividade (Engeström). Atividade de Aprendizagem (Davydov)	A hipótese o ensino na perspectiva de Vygotsky requer atividades de aprendizagem organizadas e com planejamento
<b>Ferreira (2012)</b>			
Teoria sócio-histórico-cultural e da atividade no ensino de LE: ensaio teórico	Articulação de conceitos teóricos vigotskianos em pesquisas de LA	Teoria sócio-histórico-cultural e da atividade: desenvolvimento e propostas pedagógicas soviéticas	A hipótese de que os conceitos de Vygotsky propiciam uma reinterpretação de conceitos da LA por por conceberem desenvolvimento humano como transformação, a partir de intervenções pedagógicas;
<b>Liberali (2012)</b>			
Projeto Gestão em Cadeias Criativas: estudo com 50 educadores das diretorias regionais de São Paulo	Atividades do projeto gravadas em áudio e vídeo, fotos, notas de campo e materiais do curso	Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural (significados) Gestão escolar (crítica e colaborativa) Intervenção	A criação de uma cadeia criativa de atividades para organizar o trabalho de formadores, diretores e coordenadores.
<b>Mateus e El Kadri (2012)</b>			
Estudo sobre a formação de 12 professores novatos em um projeto do PIBID	Narrativas e grupos focais	Teoria da Atividade Sócio-histórico-cultural: ZDP e atividade expansiva (Engeström). Práxis Freiriana	A congruência entre os diferentes professores envolvidos pelo ensino com foco no potencial dos alunos foi catalisador das ações pedagógicas e experiências menos frustrantes de estágio.
<b>Damianovic e Leitão (2012)</b>			
Intervenção em uma turma de psicologia com 9 alunos por meio de debate crítico	Gravações em vídeo de todas as aulas de uma disciplina eletiva com atividades de debate crítico	Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural: materialismo histórico dialético. Desenvolvimento expansivo (Engeström)	Dificuldades de colaboração entre os alunos para construção de conhecimentos. Ainda sim, as contradições são princípios de mudança.
<b>Lopes e Mello (2012)</b>			
Brincadeiras de crianças de 1 ano e meio a 5 anos em uma creche de uma universidade carioca	Brincadeiras, histórias, expedições e situações pedagógicas desafiadoras, fotos	Teoria sócio-histórico-cultural Domínios genéticos: ontogênese, microgênese, filogênese e história sociocultural	As situações desafiadoras articulam o conhecimento dos alunos com artefatos do mundo cultural (músicas, filmes e livros). Crianças e adultos interagem em um espaço de existência e de novas experiências



Passoni (2012)			
O terceiro espaço na formação de 2 alunos de Letras- Inglês orientados por 1 professora em serviço e 1 formadora	Encontros para planejamento crítico-colaborativo de aulas	Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural: sistema de atividade humana (Engeström). Pesquisa interventiva	O terceiro espaço emerge da relação entre os sistemas de atividade da universidade e da escola. Apesar da posição intermediária, o sistema adquire traços próprios

Considerando o arcabouço teórico da teoria da atividade, o livro considera principalmente mostrar exemplos de pesquisas de intervenção, algo coerente com a base da teoria histórico-cultural soviética que via na pesquisa científica a possibilidade de transformação da sociedade. Três desses trabalhos, no entanto, são ensaios teóricos (FERREIRA, 2012; MAGALHÃES, 2012; CEDRO;MOURA, 2012) em que breves exemplos são apresentados apenas para ilustrar os argumentos sem necessariamente oferecer maiores detalhes dos projetos empíricos. Como afirmei anteriormente, isso se alinha à tendência recente de sinalizar a necessidade de mais pesquisas.

A principal contribuição desses ensaios teóricos é que eles consideram que, no ensino de línguas, a teoria histórico-cultural não é recente e continua sendo um campo promissor para o estudo sobre professores e alunos, ainda que no contexto nacional a quantidade de pesquisas seja menor. Três implicações desses textos podem ser consideradas nas pesquisas futuras interessadas em teoria histórico-cultural. Magalhães (2012) considera que a pesquisa colaborativa concebe o desenvolvimento de uma ZDP em que o professor se torna sujeito crítico que age rumo à mudança social, ainda que os parâmetros dessa criticidade não sejam esclarecidos para entendê-la na prática dos professores (ou de que forma a ZDP pode ser utilizada metodologicamente nesse viés colaborativo defendido). Cedro e Moura (2012) retomam o argumento originado em Vygotsky acerca da sistematização do ensino, como se vê no estudo da atividade de aprendizagem de V.V Davydov. Em Ferreira (2012), o destaque é que os trabalhos originados na psicologia soviética possibilitam a compreensão de temas centrais da Linguística Aplicada e isso já vem sendo realizado desde a metade dos anos 1980.

Trabalhos como os de Liberali (2012), Mateus e El Kadri (2012) e Lopes e Melo (2012) ilustram a existência de pesquisas de grande porte (com vários participantes) e salientam os frutos desses projetos na forma de resultados gerais. A maioria dos trabalhos nessa coletânea se define no quadro da teoria da atividade sócio-histórico-

cultural, com exceção de Ferreira (2012), que utiliza o termo teoria sócio-histórico-cultural e da atividade. Essa pequena distinção é importante, pois ainda que os campos estejam interligados e interajam constantemente é essencial ter em mente as suas divergências<sup>51</sup>. Outras distinções são feitas por Lopes e Melo (2012), que se inserem na teoria sócio-histórico-cultural. No geral, não há preocupação dos autores de abordar a diferença terminológica, algo comum também da comunidade internacional.

Todos os autores compartilham as noções de desenvolvimento a partir das relações interativas e colaborativas (mediadas por linguagem) para a formação da mente na tradição histórico-cultural. Como mostrei na tabela, o principal referencial é a teoria da atividade de terceira geração de Engeström (1987, 2001), que estuda os sistemas de atividade. Isso pode ser compreendido pela maneira como essa geração explora as questões de historicidade, contradições e complexidades das novas formas de interação da sociedade contemporânea.

Uma lacuna observada, no entanto, é que esses trabalhos passam dos conceitos de Leontiev aos de Engeström como se outros avanços teóricos significativos não tivessem sido realizados. Com exceção de Ferreira (2012) e Cedro e Moura (2012), que retomam Davydov, os outros trabalhos não fazem menção às contribuições de P.Y Galperin, N.F Talyzina e L. Obukhova para o estudo de atos mentais e formação de conceitos, dentre outros. Neste trabalho, considero principalmente as contribuições dos autores soviéticos acerca dos atos mentais e da formação de conceitos. Eles são considerados os primeiros avanços dentro da união soviética a estudar empiricamente vários dos pressupostos da teoria histórico-cultural e ainda não foram difundidos com o mesmo alcance de Vygotsky no ocidente. Além disso, por pensarem as noções de mediação e internalização para o desenvolvimento psicológico, podem contribuir para as pesquisas interessadas no papel das ferramentas (físicas e psicológicas). A ideia de ferramentas e seu uso na formação é uma constante nesses trabalhos mais recentes.

Na pesquisa educacional, diferentes exemplos emergem nos contextos de formação. Os relatórios, as resenhas e demais textos de natureza objetiva (FIAD; SILVA, 2014) geralmente são utilizados para observar a capacidade que o futuro

---

<sup>51</sup> Recorde que na seção 2.1.2 discuti as diferenças entre Leontiev e Vygotsky sobre a unidade de análise mais apropriada para o estudo da consciência, assim como discutirei na seção 2.4.2 as diferenças entre Leontiev e Galperin para o estudo da atividade.

professor tem de articular teorias, contrapor ideias, descrever situações e acontecimentos. Os relatórios aparecem em diferentes fases na história do estágio no Brasil (COLOMBO; BALÃO, 2014), uma vez que é escolhido como forma de retratar formalmente o cumprimento de tarefas além dos relatos de novas experiências docentes. Isso se evidencia principalmente nas situações de estágio supervisionado em que ele cumpre esse papel de verificação.

Ainda na esfera do estágio supervisionado, a fase criativa de elaboração pedagógica de aulas e tarefas costuma ser mediada por documentos escritos como os planos de aula a partir de um plano de unidade ou planejamento anual. Eles são utilizados nos cursos de licenciatura pelo potencial de materializar o planejamento docente, de forma que as escolhas sejam justificadas, respeitando o desenvolvimento da turma, os conteúdos convencionados e as possibilidades instrucionais.

As ferramentas privilegiadas nas disciplinas de conteúdos culturais-cognitivos (SAVIANI, 2009, 2011), como as de língua estrangeira que se voltam principalmente ao domínio da nova língua, se assemelham ao formato clássico escolar: o sujeito que assume papel de aluno e que aprende em sala de aula por meio da instrução e das ferramentas e tarefas disponibilizadas no curso. Dentre as tantas disponíveis, tomarei como exemplo o diário de leitura, comumente usado para a prática dos processos de leitura e escrita. Primeiro, por ser uma ferramenta pedagógica de interesse de várias pesquisas e segundo, por fazer parte de uma das disciplinas cursadas pelas participantes dessa tese. Antes disso, gostaria de contextualizar as perspectivas teóricas que embasam a prática pedagógica dessa ferramenta.

A abordagem de ensino por meio de gêneros, na tradição do interacionismo sociodiscursivo (ISD), tornou-se uma das vertentes em Linguística Aplicada que desenvolve suas pesquisas a partir de diálogos com a teoria vigotskiana<sup>52</sup>. Ao tratar as capacidades humanas como construções sociais, a proposta didática considera o papel da linguagem no desenvolvimento mental, fornecendo alternativas para o processo de instrução baseado em gêneros orais e escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

---

<sup>52</sup> Esta questão será revista com maiores detalhes no capítulo 4, segunda temporada narrativa, nas seções 4.2.1 e 4.2.2.

Schneuwly (2004), com base em Vygotsky, define que o gênero, sob a perspectiva da aprendizagem escolar, pode ser interpretado como um *megainstrumento* “que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY, 2004, p.75). Segundo Abreu-Tardelli *et al* (no prelo), a ideia do megainstrumento se explica considerando que a comunicação por meio de gêneros abarca um conjunto de escolhas não apenas de ordem linguística (escolha de palavras), mas também sociais (adequação à situação ou ao interlocutor) que mobilizam um grande conjunto de signos.

Dentre os gêneros tradicionais para o desenvolvimento das capacidades de escrita como relatórios e resenhas, que mencionei anteriormente, os diários de leitura têm sido foco de diversas pesquisas nas últimas décadas<sup>53</sup> (ALVES, 2008, 2009; BUZZO, 2007; COSTA, 2016; MACHADO, 1998, 2005, SILVA; SOUSA, 2013). Isso se deu principalmente por seu potencial de explorar a leitura como uma prática de diálogo (com o autor) muito próxima da interação real. Diários de leitura serão aqui entendidos como um texto escrito em que o sujeito contrapõe ideias, faz questionamentos e articula relações na forma de um diálogo a partir de “atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. (MACHADO, 2005, p.64, ênfase no original)”. Sendo talvez por isso que os resultados dessas pesquisas geralmente reportam vários benefícios para o desenvolvimento da escrita e da leitura, seja na língua materna ou na estrangeira (este aspecto será retomado posteriormente na seção 4.2 do capítulo de análise).

O papel das ferramentas no trabalho do professor e em seu desenvolvimento tem sido amplamente debatido sob diferentes paradigmas que propõem diferentes formas de integrá-las nas tarefas desenvolvidas pelos cursos de formação. Ainda sim, é preciso atentar para a maneira como os alunos se relacionam com elas, uma vez que, apesar de seu potencial, em situações de prescrição efetiva, a ação mediada pode ser comprometida. Para isso, é importante estudar não apenas o produto (um relatório

---

<sup>53</sup> O uso de diários em pesquisas com foco na formação de professores não é novo e não se restringe à abordagem de gêneros. Um de seus diferenciais, no entanto, foi o de explorar o potencial de megainstrumento, ao possibilitar não apenas o desenvolvimento de novos conceitos (vocabulário na língua alvo que o aluno de Letras aprende ao ser envolvido na tarefa), mas a possibilidade de conhecer conceitos científicos (ao ler um artigo sobre como a LA define ideias como ensinar e aprender línguas).

pronto), mas o movimento das primeiras tentativas escritas até as produções mais recentes. O texto escrito pode apresentar as informações exigidas pela tarefa, mas para chegar até ele, nem sempre o aluno utilizou a ferramenta apropriadamente (considere o caso mais extremo de plágio, por exemplo). As ferramentas são importantes no desenvolvimento do professor, pois transformam sua capacidade mental, atuando tanto na aprendizagem de uma nova língua quanto na formação de conhecimentos específicos da área. Seu trabalho na formação constitui exemplo rico do processo de internalização, pois engloba a ação desde o plano externo nas primeiras produções escritas, até sua internalização, quando se torna parte do sujeito. No capítulo de análise, conforme diferentes ferramentas forem introduzidas, retomarei as definições teóricas com maiores detalhes.

## **2.3 O professor e seu desenvolvimento: o potencial da instrução**

Em continuidade ao pilar anterior, este se baseia no papel de destaque que o contexto educacional e o potencial do professor têm no desenvolvimento do aluno. Se a ação mediada (por ferramentas e significados) nas relações sociais configura o salto qualitativo em que emergem as funções superiores, a relação entre a instrução e o desenvolvimento é essencial e será foco da primeira parte. Desta complexa relação, retomo em seguida o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na tradição soviética. Tais questões suscitam, na terceira parte, um caminho para compreender a experiência do tornar-se professor.

### **2.3.1 A relação entre instrução e desenvolvimento**

O processo educativo sempre teve destaque na obra de Vygotsky, mesmo em seus primeiros trabalhos, quando as bases discutidas na seção anterior ainda nem haviam sido fundamentadas. Em 1926, quando *Psicologia Pedagógica* foi publicada em Russo pela primeira vez, ele já discutia a necessidade de construir uma *concepção científica do trabalho pedagógico* (VIGOTSKI, 1926/2003), de forma que as ações do professor fossem planejadas e que ele tivesse acesso aos conhecimentos necessários para o bom preparo profissional.

Ainda que depois ele tenha mudado de perspectiva em relação ao que ali escreveu (VAN DER VEER, 2003), como por exemplo, na mudança de ênfase do professor como simples organizador das condições de aprendizagem do aluno<sup>54</sup>, para o papel de propulsor do desenvolvimento a partir da instrução sistematicamente organizada (cf. VYGOTSKY, 1934/1987, 1934/2012), sua concepção dialética do processo educativo permaneceu, como mostra o trecho a seguir:

[É] incorreto conceber o processo educativo como um processo placidamente pacífico e sem altos e baixos. Pelo contrário, sua natureza psicológica descobre que se trata de uma luta *muito complexa*, na qual estão envolvidas milhares das mais *complicadas* e *heterogêneas* forças, que ele constitui um processo *dinâmico, ativo e dialético*, semelhante ao processo evolutivo do crescimento. Nada lento, é um processo que ocorre a saltos e revolucionário, de incessantes combates entre o ser humano e o mundo” (VIGOTSKI, 1926/2003, p.79, ênfase adicionada)<sup>55</sup>.

A educação tanto para aquele que aprende como para aquele que ensina é representada pela complexidade. O preparo do professor requer desde o início a compreensão de seu trabalho como um processo dialético, marcado pela contradição, conflito, por altos e baixos. O reconhecimento de que esse não é um processo harmonioso mantém sua relevância quando nos dias atuais ainda se discute a questão da formação idealista do professor. A noção dialética mostra um choque de realidade, mas o conflito desse processo deve ser entendido como ponto forte, pois assim como o desenvolvimento, o progresso se estabelece a partir dos diferentes problemas que surgem da relação dos seres humanos com o mundo e as pessoas. A este respeito, veja como em anos posteriores, sua noção de desenvolvimento é coerente com a definição dialética discutida acima.

[É] um processo *dialético complexo* que é caracterizado por uma periodicidade complexa, *desproporção* no desenvolvimento de funções separadas, metamorfoses ou *transformação qualitativa* de certas formas em outras, uma *amálgama complexa* do processo de evolução e involução, um *cruzamento complexo* de fatores externos e internos, um processo complexo

---

<sup>54</sup> Entretanto, nessa época ele já considerava o aluno com postura ativa, como se vê na seguinte afirmação: “a passividade do aluno, bem como o menosprezo por sua experiência pessoal, são, do ponto de vista científico, o mais crasso erro, assim como a falsa regra de que o professor é tudo e o aluno nada” (VIGOTSKI, 1926/2003, p.74). Coerente com a postura ao final de sua vida (VYGOTSKY, 1934/1987), de desenvolvimento que ocorre na relação entre o plano social e o mental do indivíduo, ambos são de importância vital.

<sup>55</sup> Na tradução em espanhol a partir do russo, o parágrafo final diz: “Nada lento, es un proceso a saltos e revolucionario, de combates incesantes entre el hombre y el mundo” (VIGOTSKI, 2001, p.121).

de *superar dificuldades e adaptar-se*. (VYGOTSKY, 1997, p.99, ênfase adicionada)<sup>56</sup>.

Educar-se é uma forma de desenvolvimento, logo a correlação entre as duas ideias. Mesmo que esta citação seja usada em seu contexto original para discutir a ontogênese infantil, ela se aplica ao ser humano em geral. A compreensão da formação ou do desenvolvimento docente sob esta perspectiva assume sua complexidade ao mesmo tempo em que revela nela seu maior potencial. Assim como não se considera o desenvolvimento como pura predisposição ou maturação biológica, mas com sua raiz interligada na história e na vida em sociedade, a profissão docente igualmente não se configura como puro dom ou inspiração. É uma trajetória a ser percorrida, cujo ápice não se alcança de forma fácil, mas pela evolução e pela habilidade de *superar dificuldades*.

A relação entre instrução e desenvolvimento é central na obra de Vygotsky, mantendo uma “conexão orgânica”, conforme Elkonin (1966, p.34). Nessa relação orgânica, a escola aparece como o ambiente propício para o desenvolvimento do *inventário de possibilidades* do ser humano (GAL’PERIN, 1986). Nas situações de ensino e aprendizagem, no entanto, além de entender o desenvolvimento como um processo dialético complexo, cabe atentar que, conforme explica Vygotsky, trata-se de um processo em espiral.

[O] desenvolvimento, como frequentemente acontece, não se move em círculo neste caso, mas em um espiral, retornando em um plano superior a um ponto que já foi percorrido” (VYGOTSKY, 1999, vol6, p.53)<sup>57</sup>

A ideia de um espiral ajuda a entender o desenvolvimento como uma trajetória, cujo movimento se constitui do entrelaçar de diferentes etapas. O avanço a uma nova etapa passa por outra já percorrida. Se a trajetória fosse composta de momentos isolados possivelmente não se chegaria a lugar nenhum, havendo a possibilidade de andar em

---

<sup>56</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “it is a complex dialectical process that is characterized by complex periodicity, disproportion in the development of separate functions, metamorphoses or qualitative transformation of certain forms into others, a complex merging of the process of evolution and involution, a complex crossing of external and internal factors, a complex process of overcoming difficulties and adapting”. Este trecho aparece para o leitor brasileiro em *A formação social da mente*.

<sup>57</sup>Na tradução em inglês a partir do russo: “development, as frequently, happens, moves not in a circle in this case, but along a spiral, returning on a higher plane to a point that was passed”. Em Vygotsky (1978, p.56) é possível ler: “Development, as often happens, proceeds here not in a circle but in a spiral, passing through the same point at each new revolution while advancing to a higher level”.

círculos. Complementando essa ideia, ao abordar a dinâmica do processo ontogenético infantil, ele descarta a hipótese de que a evolução seja a repetição de etapas já percorridas, pois cada pessoa é

um ser que cresce e se desenvolve, que muda e, sua vida, mais que um girar constante na mesma direção e a repetição incessante de situações idênticas, é um movimento ascendente em espiral, vinculado aos saltos qualitativos da própria situação (VYGOTSKI, 2012, Tomo IV p. 305)<sup>58</sup>

A ideia de um espiral como uma curva plana que se movimenta em diferentes voltas se contrapõe ao pensamento vigente dos contemporâneos de Vygotsky que concebiam o desenvolvimento como um processo linear, ou seja, uma progressão em linha reta. Como ele afirmou anteriormente, o desenvolvimento e o processo educativo são movimentos dialéticos, logo são marcados por conflitos e contradições entre forças opostas. Não há linearidade e pacificação no desenvolvimento. O ponto móvel do espiral que faz as voltas representa a dinâmica de um processo que não se limita à maturação biológica, mas inclui a história do indivíduo na vida social (a cultura, as tradições, as regras de comportamento, etc.)

O movimento em espiral mostra que a mudança ocorre qualitativamente, no desenvolvimento das capacidades humanas. É a partir dessa premissa que a análise de dados será constituída. As diferentes etapas que marcam a experiência de formação do professor serão analisadas em relação a um quadro mais amplo de desenvolvimento profissional. Dessa forma, ao invés de fatos isolados, o entrelaçar das experiências mostrará a complexidade e os conflitos do processo educativo. Antes disso, cabe retomar o papel da instrução é retomado, em um dos conceitos mais conhecidos na psicologia histórico-cultural.

### **2.3.2 Formas de desenvolvimento na zona de desenvolvimento proximal**

Para compreender as relações dialéticas do desenvolvimento que discuti anteriormente, Vygotsky formulou o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) enfatizando a dinâmica entre a independência do sujeito e o surgimento de novas

---

<sup>58</sup> Na tradução em espanhol a partir do russo: “un ser que crece y se desarrolla, que cambia y su vida más que un girar constante en la misma dirección y la repetición incesante de situaciones idênticas es un movimiento ascendente, en espiral, vinculado a los cambios cualitativos de la propia situación”.



possibilidades de ação. Este é um dos traços principais (COLE, 1985) que popularizou a ZDP nas pesquisas que consideram o desenvolvimento escolar e o papel do professor, podendo atuar como princípio metodológico para analisar as diferenças individuais dos aprendizes (OBUKHOVA; KOREPANOVA, 2010).

A zona de desenvolvimento proximal (ZDP), aparece em poucos trabalhos de Vygotsky e com pouca ênfase, todavia, é um de seus conceitos mais discutidos e tem inspirado debates e controvérsias. Apesar de aparecer no ocidente nas primeiras traduções de *Pensamento e Linguagem*<sup>59</sup>, foi somente na coletânea *A formação social da mente* que o conceito despontou como um dos mais populares. Cabe, portanto, trazer sua definição.

A discrepância entre a idade mental real e o nível que ele alcança ao resolver problemas com assistência indica a sua zona de desenvolvimento proximal”. (VYGOTSKY, 1934/2012, p.198)<sup>60</sup>.

A distância entre o que é efetivo, assimilado ou internalizado pelo aluno e as capacidades embrionárias, aquelas que podem emergir a partir da interação com outros e no potencial da instrução, configura um dos projetos inacabados de Vygotsky que mantém sua relevância até os dias atuais. O conceito surgiu como crítica aos métodos educacionais e de estudo científico que tratavam a inteligência infantil apenas do ponto de vista da ação independente. A força de seu conceito está na resignificação desse ponto de vista, mostrando ser necessário considerar que o potencial de hoje futuramente fará parte do conhecimento efetivo.

As leituras ocidentais desse conceito, no entanto, criaram uma interpretação idealizada da ZDP que é sintetizada por Chaiklin (2003) em três pressupostos: o da *generalidade* (transferível para diferentes áreas de aprendizagem), da *assistência* (o papel do outro com mais experiência) e do *potencial* (o lado bom e de sucesso da aprendizagem). O maior ponto fraco da idealização da ZDP é a expectativa ilusória de “perfeição educacional” (CHAIKLIN, 2003, p.42), que faz com que se acredite na

---

<sup>59</sup> Posteriormente, em tradução do russo para o português a versão brasileira mudou o nome de *Pensamento e Linguagem* para *A construção do pensamento e linguagem*. A edição americana sob os cuidados de Alex Kozulin em sua versão mais recente (VYGOTSKY, 1934/2012) recebe o nome de *Thought and Language*. Para uma análise crítica das traduções vide Prestes (2012).

<sup>60</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “The discrepancy between a child’s actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of his proximal development.”

existência de um caminho exclusivo de sucesso que o professor deve buscar, com a ideia que o aluno aprenderia os conhecimentos sem problema algum (o que contraria exatamente as premissas discutidas anteriormente sobre a complexidade dos diferentes tipos de desenvolvimento humano, como o processo educativo).

Igualmente problemática é a desconsideração da discrepância ou distância entre os níveis potenciais e reais do aluno para a organização do processo de instrução. Em um manuscrito póstumo em que o construto da ZDP é retomado, Vygotsky mencionou como esse conceito poderia ser entendido em relação ao desenvolvimento mental.

Como pode alguém em termos práticos definir o que os educadores chamam de zona de dificuldade realizável? Todos sabem que o estudo que é muito fácil ou muito difícil é ineficaz. Tentativas de definir essa zona favorável foram realizadas. Essa zona tem sido definida em termos de idade mental da criança, material curricular e tempo. (VYGOTSKY, 1935/2012, p.208)<sup>61</sup>.

Ainda que a resposta não tenha sido detalhada, a pista estava ali: as relações entre a idade<sup>62</sup> mental da criança, material curricular e tempo se integram na relação ensino-aprendizagem, na instrução. Das diferentes formas de introduzir o conhecimento na escola, e de compreender o desenvolvimento dentro da ZDP, Vygotsky considerou a questão da imitação, que raramente é citada nos vários textos teóricos que comentam este conceito (vide CHAIKLIN, 2003 como exceção).

A questão da intervenção da pessoa mais experiente (frequentemente exemplificada na figura do professor ou um colega de sala) ficou marcada na ZDP como uma das principais formas propulsoras de desenvolvimento. Ainda assim, a imitação aparece entre a discrepância do real e do potencial. O significado dicionarizado tradicional de imitar traz pelo menos quatro interpretações: reproduzir ou tentar reproduzir fielmente, inspirar-se ou tomar como exemplo. A crítica de Vygotsky aos seus contemporâneos era que as tentativas de imitar eram vistas pelos pesquisadores como processos *puramente mecânicos* (VYGOTSKY, 1935/2011, p.208) ou de *cópia automática* (VYGOTSKY, 1934/2012, p.199), podendo ser repensado dessa forma:

---

<sup>61</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “How can one in practical terms define what educators call the zone of feasible difficulty of classroom study for a given child? Everyone knows that study that is too easy or too difficult is ineffective. Attempts to define this optimal zone have been made. This zone has been defined in terms of children’s mental age, curricular material, and time”.

<sup>62</sup> O conceito de idade deve ser interpretado em Vygotsky como categoria psicológica, enquanto “período de desenvolvimento” e não mera idade numérica (característica temporal) (CHAIKLIN, 2003, p.48).

O sujeito consegue imitar apenas aquelas coisas que estão dentro da sua zona de habilidades. Por exemplo, se eu sinto dificuldade em um problema aritmético e você começa a resolvê-lo no quadro, então eu imediatamente serei capaz de resolvê-lo. Por outro lado, se você começa a resolver um problema de matemática avançada, e eu não sei nada disso, nenhuma quantidade de imitação pode me ajudar. Claramente, nós podemos imitar apenas aquelas coisas que estão dentro de nossa zona mental de experiência. (VYGOTSKY, 1935/2012, p.208)<sup>63</sup>

Os processos imitativos representam a reprodução de ações que são ensinadas pelas pessoas com quem se interage (o professor, o colega que já domina determinado conteúdo escolar). O exemplo clássico do problema aritmético mostra a correlação da imitação com a ZDP. Ainda que tudo possa ser imitado no sentido restrito do termo, como repetição sem traço intelectual, a imitação no sentido histórico-cultural é muito mais complexa, “sensível e baseada em compreensão” (VYGOTSKY, 2012, p.202). Existe uma estrutura por trás da ação a ser reproduzida que precisa ser compreendida pelo sujeito, caso contrário, será um caso de “matemática avançada” ou dará a sensação de *trabalho perdido* (LURIA, 1928).

As ações e comportamentos culturais que o aluno experiencia em situações de instrução envolvem certo grau de compreensão e intelecto. Toda ferramenta pedagógica introduzida pressupõe um conjunto de ações (no plano concreto e no plano mental) que pode ser introduzido de forma que, a partir da compreensão que o sujeito constrói da situação, ele age conforme o estágio desenvolvimental em que se encontra<sup>64</sup>, buscando outros níveis ainda não alcançados. Portanto, uma maneira de ressignificar o conceito de imitação na perspectiva histórico-cultural seria conceber que não se trata de uma ação impensada, mas de um ato que envolve intelecto, cujo ponto de partida é o movimento dentro da zona de possibilidade do indivíduo entre o que é emergente e o realizado.

Nessa relação interativa, como pensar a ZDP a partir do espiral? Nele, a linha se movimenta e vai se distanciando do ponto de origem a partir de uma regra. Se para resolver o problema matemático o sujeito considera as leis da aritmética, para o

---

<sup>63</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “One can imitate only those things that are within one’s zone of abilities. For example, if I experience difficulty in some arithmetic problem and you start solving it on the blackboard, then I will immediately be able to solve it. On the other hand, if you start solving a problem from higher mathematics, and I do not know it at all, no amount of imitation can help me. Clearly, we can imitate only those things that are within our own zone of mental experience”.

<sup>64</sup> O papel do planejamento da ação e sua relação com a cognição será retomado a seguir na discussão dos trabalhos de Galperin e colaboradores.

desenvolvimento é preciso considerar as leis históricas e biológicas. Dessa forma, deve-se olhar para o desenvolvimento atual (capacidade cognitiva alcançada) e o desenvolvimento potencial (promovido nas relações sociais). Toda nova etapa do espiral retoma outra já alcançada enquanto avança, ou seja, para que as capacidades do nível potencial se tornem desenvolvimento consolidado, o sujeito conta com seu desenvolvimento real (seus desenvolvimentos já consolidados). O espiral mostra, dessa forma, a dinâmica viva da ZDP.

### **2.3.3 Sobre o aprender a ser professor**

Tendo em vista essas premissas histórico-culturais, a formação do professor pode ser entendida como um espiral do desenvolvimento. O espiral é formado por curvas que se entrelaçam ao se afastarem do ponto de origem, simbolizando continuidade, dinâmica e movimento. Na formação do professor, a dinâmica pode ser entendida pelos saltos qualitativos, essas mudanças que atribuem um novo significado à maneira como o professor entende sua profissão e como isso motiva sua ação pedagógica. Esses saltos distanciam o professor de seu ponto de origem mostrando que, com a dinâmica do desenvolvimento, ele se torna um profissional cada vez mais preparado e cada vez mais seguro do próprio trabalho.

É importante considerar os pontos de cruzamento (do espiral) que caracterizam o seu movimento. Para a formação, isso representa a relação entre o conhecimento que já constitui o professor em seu estado real, com aquilo que ele pode se tornar quando em face dos novos conhecimentos que pode formar. Essa relação entre o que já foi conquistado e o que é iminente também revela a dinâmica da mudança. Para isso, o professor deve estar envolvido em práticas que possibilitem a transformação do seu conhecimento atual. Práticas que promovam a internalização de ferramentas e conceitos que potencializem sua ação no processo educacional. A trajetória, assim como o desenvolvimento humano em geral, é um processo que se estende para a toda vida e nunca se esgota, sendo transformado nas novas relações histórico-culturais que geram os mais variados tipos de experiência.

Tradicionalmente, no campo educacional, uma das principais formas de aprendizagem profissional advém da experiência concreta direta, frequentemente chamada de *aprendizagem de observação*. Este termo cunhado por Lortie (1975, p.61), numa perspectiva sociológica de ensino, considera especialmente aqueles que se “mudam para o outro lado da mesa”. Ao longo de todos os anos escolares, os alunos entram em contato com diferentes “professores estabelecidos” que contribuem para a compreensão sobre como se constitui o ato de ensinar. Para Lortie (1975) não há passividade nesse fenômeno, pois ele se constitui em uma relação afetiva com a profissão e tem consequências para o sujeito: forma-se o apreço pela profissão<sup>65</sup>.

Essa forma de aprender a ser a professor, no entanto, tem duas limitações. A primeira delas é que o aluno observa seu professor de um ponto de vantagem, ele interpreta os eventos com olhar de aprendiz que nem sempre compreende os processos por trás daquela postura de sala de aula (que requer planejamento, formação pedagógica, tempo, experiência, dentre outros requisitos). A segunda é que o envolvimento do aluno com essa experiência é mais imaginária do que real. Ainda que ele esteja em contato com esses sujeitos, ele observa esses modelos de ensino e vai construindo sua própria compreensão do que é ensinar no plano das ideias.

Mesmo que nessa perspectiva seja entendido que não há passividade do aluno na interpretação de suas experiências, tornar-se professor em relação às experiências anteriores com base em uma “socialização antecipatória” (VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBELS, 2005, p.281) precisa de maior detalhamento dessa perspectiva. Do ponto de vista histórico-cultural rejeita-se a simples transmissão do conhecimento, como se os professores em formação apenas repetissem esses modelos observados anteriormente.

Os modelos de ensino que ajudam a generalizar essa experiência social de *ser professor* se formam a partir da experiência concreta. Como não é mediado por conceitos científicos<sup>66</sup>, mas por conceitos formados no cotidiano, ele se baseia no que é perceptível pelo aluno em sua experiência anterior de aprender em determinadas escolas, com determinados professores. Enquanto um conhecimento cotidiano, ele

---

<sup>65</sup> Recorde que na seção 2.1.1 ao contextualizar às críticas da racionalidade técnica, o movimento reflexivo se intensifica nos anos 1980 questionando a ideia da simples transferência de conhecimento que simplificava o processo de tornar-se professor.

<sup>66</sup> A relação entre conceitos cotidianos e científicos em Vygotsky será abordada a seguir.

encontra seu limite na percepção. Não há conhecimento científico mediando a construção do conceito generalizante do ato de ensinar.

A experiência cotidiana sobre *ser professor* pode ser problemática apenas se considerada como processo exclusivo de planejamento e ação. Afinal, considerando que os contextos de instrução, por excelência, promovem o desenvolvimento de conceitos científicos que transformam também a compreensão cotidiana das coisas, toma-se a formação inicial como o contexto onde a experiência concreta é considerada numa relação com os novos conceitos que vão ser ensinados. Um curso de formação docente como o de Letras, no entanto, dentre tantos objetivos, não dá conta de ressignificar todo o conhecimento que o aluno traz em suas histórias pessoais. Todavia, se tomado como espaço de co-construção de conhecimento (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2012), ele pode oportunizar novas experiências mediadas pelos novos conceitos ensinados.

Retomando o pressuposto inicial de que o desenvolvimento do professor pode ser compreendido pelo papel da instrução, a segunda premissa articulou até aqui três ideias centrais. Inicialmente foi defendida a ideia de que assim como o desenvolvimento, todo processo educativo é uma experiência dialética, que usa as forças contraditórias como forma de compreensão. Nessa relação complexa, o conceito de ZDP foi revisitado em relação ao processo de ensino explorando a proposta histórico-cultural de imitação como ação que envolve intelectualidade (potencial cognitivo). Isso gera uma noção específica de desenvolvimento do professor.

Essa relação de aprender imitando (observar, interpretar e agir) foi interpretada pela Educação pela ideia de *aprendizagem por observação*, mas de maneira muito mais simples. Sua principal limitação é que ela se restringe à experiência cotidiana do aluno, logo o que ele aprende sobre ser professor, o conceito que ele forma da profissão é até certo ponto idealizado. Pensar, na teoria histórico-cultural e no papel da imitação, o processo de aprender a ser professor pela observação das práticas pedagógicas dos outros (os modelos) é muito mais complexo. Se pensado na ideia da ZDP, o aluno em formação é confrontado com modelos ou tarefas que representam os parâmetros de

ensino desejados naquele contexto<sup>67</sup>. Não se pode esperar que ele apenas assimile os comportamentos observados e os reproduza. Deve-se incentivar seu potencial de interpretar as experiências e construir a seu modo, sua prática pedagógica. Assim, olhando para a licenciatura como espaço de ZDP, ela integra a experiência cotidiana para o ensino de novos saberes que levam a uma nova dimensão conceitual do pensamento do professor.

Pelos longos anos que as pessoas passam nas escolas, é esperado que os professores causem impacto na vida de seus alunos, para bem ou para mal. Como explicarei com mais detalhes na próxima seção, é por meio deles que um novo tipo de conhecimento se estabelece, diferente daquele formado na interação do sujeito com o mundo concreto. Os professores vivenciam seus alunos progredindo nos diferentes níveis da ZDP e essas interações marcam a vida dos alunos. O próprio Vygotsky, no entanto, advertiu (1926/2003, p.299) que a inspiração por si só não é garantia de sucesso e é algo tão raro que não deve ser tomado como base do processo educativo para todos os alunos. Se o desenvolvimento do aluno dependesse exclusivamente da capacidade de ser inspirado por seu professor, além de negar o potencial individual do aluno, isso reduziria o trabalho do professor a um palestrante motivacional. No entanto, quando esses casos raros de inspiração acontecem, eles podem e merecem ser estudados, sem que se perca de vista o desenvolvimento, mas considerando de que forma as histórias passadas na vida escolar se fazem presentes na vida de pessoas como as participantes que apresentarei no próximo capítulo.

Retomando a ideia do espiral, uma trajetória a ser alcançada se relaciona às trajetórias anteriores. Se o novo caminho de desenvolvimento se apóia numa trajetória com alicerce fragmentado ou de pouca sustentação, pode até haver uma progressão (temporal, ou ilusória), mas essa lacuna é carregada no espiral, e ao fim, o que parece desenvolvimento é apenas um rito de passagem, um cumprimento de regras. Por não sinalizar salto qualitativo, parece mais um *antidesenvolvimento*.

O que se pretende mostrar com esta tese é que a noção de desenvolvimento que perpassa a trajetória de formação atual de professores de línguas é bastante limitada. E

---

<sup>67</sup> Isso geralmente é determinado, por exemplo, pela coordenação do curso, pelo projeto político pedagógico institucional, ou mais especificamente pelo professor que avalia, como no caso do estágio supervisionado.

que isso não é culpa exclusiva dos sujeitos envolvidos, mas parte de um conjunto de fenômenos que contribuem para as lacunas encontradas nas histórias compartilhadas. Tomando como base uma perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento, faz-se necessário estudar as diferentes formas promovidas pelas licenciaturas para preparar futuros profissionais. Isso inclui o sentido que os sujeitos constroem sobre a futura profissão a partir de experiências passadas e novas experiências, o aparato de ferramentas físicas e psicológicas promovidas naquele contexto, bem como o desenvolvimento conceitual desses professores.

Portanto, abordarei o quarto pilar do desenvolvimento do professor, mencionado aqui brevemente: o desenvolvimento conceitual.

## **2.4 O professor e seu conhecimento: conceitos cotidianos e científicos**

Se a relação entre instrução e desenvolvimento, bem como a geração de ZDPs são pontos essenciais do processo educativo, é necessário compreender ainda como Vygotsky constituiu essas questões basilares. A resposta se encontra na investigação sobre o pensamento conceitual para o estudo da consciência humana. Na primeira parte, retomo três perspectivas importantes de sua pesquisa que estabelecem as hipóteses da formação de conceitos. Na segunda, introduzo a teoria dos atos mentais de Galperin, um dos primeiros colaboradores do tempo de Vygotsky a sistematizar a formação de conceitos para o contexto escolar a partir de uma extensão própria do conceito de internalização. Por fim, discutirei como essa perspectiva histórico-cultural propõe um modo alternativo para conceber o pensamento conceitual do professor.

### **2.4.1 O desenvolvimento conceitual em Vygotsky**

A zona de desenvolvimento proximal, apresentada anteriormente, surgiu dos esforços de Vygotsky e colaboradores de reconstruir pelo método genético o desenvolvimento da consciência a partir da formação de conceitos. A escola, potencializada pela instrução, propicia o desenvolvimento que a sociedade precisa para se transformar. Para entender o movimento entre o desenvolvimento alcançado e desenvolvimento iminente, Vygotsky apontou para o estudo do pensamento conceitual.



A formação de conceitos em Vygotsky, para os leitores ocidentais, foi introduzida principalmente pelos capítulos 5, 6 e 7 de *Pensamento e Linguagem*<sup>68</sup>, que foram originalmente escritos com alguns anos de distância entre eles (VAN DER VEER; VALSINER, 1991). Esta seção fará uma retomada desses capítulos, salientando algumas questões importantes para o processo educativo.

O capítulo 5 tem uma perspectiva prática em que Vygotsky constrói sua argumentação sobre como tratar a palavra como unidade significativa. O conceito é, portanto, “parte ativa do processo intelectual, constantemente engajado em servir na comunicação, compreensão e solução de problemas” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.105). Dessa forma, não bastava estudar o desenvolvimento conceitual apenas do ponto de vista de sua definição verbal. Seria necessário reconstruir, hipoteticamente, os diferentes estágios que marcam o reconhecimento dos traços, o refinamento dos mesmos e por fim a construção de um conceito verdadeiro (VYGOTSKY, 1934/2012).

O estudo experimental de Vygotsky-Sakharov apresenta uma extensão dos trabalhos anteriores de Narciss Ach sobre formação de conceitos baseada no método histórico-cultural da dupla estimulação. No conhecido experimento dos blocos de diferentes formas, dois grupos de objetos são introduzidos na investigação: um grupo como parte central da tarefa (blocos coloridos) e o outro como os signos mediadores (palavras com significado fictício) para solução do problema.

O experimento consistiu em 22 peças diferentes em: I) cor, II) forma, III altura e tamanho. Entre 5 cores, 6 formas, 2 alturas (alto e baixo) e 2 tamanhos horizontais (grande e pequeno) possíveis, na parte de baixo de cada figura foram acrescentados nomes fictícios (*lag, bik, mur e cev*). Com o suporte do pesquisador, as crianças investigadas agrupavam os blocos de diferentes formas, considerando aqueles que elas achavam que pertenciam ao mesmo grupo. Nas diferentes tentativas e correções do pesquisador, cada criança ia descobrindo quais os traços característicos possíveis de agrupamento dos blocos a partir dos quatro nomes fictícios. O diferencial desse

---

<sup>68</sup> Antes disso, no entanto, ele já havia definido como entender a generalização que acontece no desenvolvimento conceitual: “A atividade analítica e sintética da mente costuma ser considerada uma forma lógica fundamental, na qual se realiza nosso pensamento, isto é, uma atividade que, primeiro, divide o mundo que se percebe em elementos separados e, depois, constrói com esses elementos novas formações que ajudam e entender melhor o circundante.” (VIGOTSKI, 1926/2003, p.175).

experimento era que ele mostrava que o "uso dos conceitos tem um valor funcional definido para o desempenho exigido pelo teste" (VYGOTSKY, 1934/2012, p.111), dessa forma o experimento possibilita a hipótese de diferentes etapas do raciocínio que leva à formação do conceito.

Antes disso, Vygotsky explicou que mesmo sem a formação conceitual completa, a criança se comunica a partir de equivalentes funcionais. É o "uso funcional da palavra" (p.114) que ganha destaque importante nesse processo. A palavra<sup>69</sup> tem pelo menos três funções: 1) o direcionamento do ato mental, 2) o controle do processo e 3) o direcionamento para a solução do problema. Esses saltos qualitativos da formação conceitual foram originalmente organizados em diferentes tipos.

O primeiro estágio é o dos *agrupamentos sincréticos*, marcados pelos critérios desorganizados de agrupamento sem uma base definida. Três estágios distintos se subdividem dessa fase: a manifestação da tentativa e erro do pensamento (aleatório), a organização pela composição espacial e a combinação de elementos complexos numa imagem sincrética.

O estágio do *pensamento por complexos*<sup>70</sup> é marcado por mais coerência em relação ao estágio anterior. São descobertos novos laços entre os objetos a partir de um agrupamento que não se baseia puramente na impressão subjetiva. É subdividido por cinco etapas que não se sucedem necessariamente de maneira ordenada: complexo associativo, complexo de coleções, complexo em cadeia, complexo difuso e pseudoconceito. O tipo de generalização que se obtém na etapa dos pseudoconceitos é relativamente parecido com o conceito completo, por isso é descrito por Vygotsky como "a ponte" (p.126) entre os complexos e uma forma superior de pensamento. No entanto, por estar ligado ainda à experiência concreta, ele não tem a propriedade conceitual do significado pertencente ao mundo adulto. No exemplo dos blocos, o pesquisador

---

<sup>69</sup> A palavra é "acima de tudo, um meio de comunicação, mas como veículo de um conceito, a palavra também é ferramenta para o pensamento: ela é o aspecto interno necessário para o pensamento" (LEONTIEV, 1983/1995, p.28). Ideia semelhante aparece brevemente em Vigotsky (1926/2001).

<sup>70</sup> Os laços factuais entre os objetos são explicados pelo exemplo dos nomes de família e são descobertos na experiência concreta. O autor explica que "os laços entre seus componentes são concretos e factuais ao invés de abstratos e lógicos, assim como nós não classificamos uma pessoa como pertencente à família Petrov por causa de sua relação lógica entre ela e outras pessoas que carregam o mesmo nome". (VYGOTSKY, 1934/2012, p. 121). Mesmo no pensamento adulto, já marcado pelos conceitos formados, é comum que se recorra aos complexos.

observava esse estágio quando a criança alcançava o mesmo tipo de agrupamento característico do pensamento conceitual, mas ainda por meio das relações concretas entre os objetos.

Na vida social, o sujeito passa a fazer parte de um "meio linguístico" (VYGOTSKY, 1934/2012, p.128), cujas palavras possuem significados estáveis que projetam o caminho das generalizações<sup>71</sup>. Para se comunicar com o mundo adulto, uma criança vai aprendendo os diferentes conceitos que são pré-determinados por essas interações. Exceto em condições de experimento, a criança não cria os significados do nada. Cole (1996) explica essa assertiva da seguinte forma: a criança nasce não dominando as ferramentas, em um mundo de adultos que já têm esse domínio e que socialmente criam condições para que ela também as domine, como parte daquela relação cultural.

Mas que esse compartilhamento de significados<sup>72</sup> do mundo adulto não se confunda com uma transmissão direta de palavras descontextualizadas, como se a mente fosse um receptáculo vazio (LEONTIEV, 1983/1995; VIGOTSKI, 1926/2003). Para Vygotsky, o que o adulto faz é simplesmente mobilizar diferentes significados (conceitos) na interação e cabe à criança desenvolver os complexos em torno desses significados, que geralmente já estão esclarecidos para o adulto. Mesmo com essa disparidade, a comunicação se vale pela "equivalência funcional" (VYGOTSKY, 1934/2012) entre o pseudoconceito e o conceito.

O sexto capítulo de *pensamento e linguagem*, por sua vez, propõe uma perspectiva da formação de conceitos ligados ao contexto escolar e o desenvolvimento mental, com um interessante contraponto a respeito de trabalhos de Piaget, seu contemporâneo. Vygotsky concebe um processo mais amplo de desenvolvimento conceitual a partir de dois caminhos ou tipos de raciocínio: *conceitos científicos e cotidianos*.

---

<sup>71</sup> A generalização é um processo fundamental da formação conceitual, pois considera o entendimento das propriedades e traços que compõem um conceito verdadeiro ou completo. Segundo Davydov (1966, p.42), o legado de Vygotsky foi o tratamento dado esse fenômeno considerando sua estrutura, função e formação enquanto um meio de "refletir a realidade na consciência humana".

<sup>72</sup> Significado é aqui definido psicologicamente enquanto "a forma real na qual a reflexão é generalizada" (LEONTIEV, 1983/1995, p.24). Para Vygotsky, em oposição ao sentido, o significado tem maior estabilidade.

Antes de diferenciá-los é importante entender o que seria um conceito. Primeiro, ele é mais do que a soma de laços associativos que se formam pela memória. Segundo, trata-se de um ato de pensamento "genuíno e complexo", portanto não se restringe à memorização simples, mas necessita de certo nível de desenvolvimento mental. Para Vygotsky (1934/1987), aprender uma nova palavra marca apenas o começo da formação do conceito, pois sua generalização ainda não atingiu um nível superior. O conceito representado na palavra é um ato de generalização<sup>73</sup>. Com esse ponto de partida, a diferenciação parece mais apropriada.

Os *conceitos científicos* geralmente são introduzidos a partir da definição verbal e se desenvolvem sob "condições de cooperação sistemática" (VYGOTSKY, 1934/2012, p.157) entre professor e aluno. Seu ponto fraco ou "difícil" (p.158) é a questão do verbalismo, que é desassociado da realidade e soa abstrato. Os *conceitos cotidianos* surgem da relação do sujeito com o mundo, pela sua percepção e descoberta dos fenômenos. É um processo igualmente nascido da relação social, mas com menos sistematicidade. Um de seus pontos fracos é a inabilidade que o sujeito tem de utilizá-los deliberadamente na formação de abstrações.

Baseado nessas premissas<sup>74</sup>, Leontiev (1983/1995) destaca que os *conceitos cotidianos* revelam a "experiência factual da criança" (p.22), ou seja, os limites de sua relação concreta com o mundo. Já os *conceitos científicos*, são marcados por uma relação hierárquica, estão voltados à realidade num processo discursivo, pois a realidade concreta está generalizada neles. Dessa forma, ao serem ensinados na escola, tornam-se mediadores entre a criança e um novo conhecimento "da vasta experiência do homem social" (1983/1995, p.24)<sup>75</sup>.

Considerado que a experiência social promove a construção dos conhecimentos cotidianos, uma vez que se baseia na relação do sujeito com a realidade concreta,

---

<sup>73</sup> É o processo que promove o domínio do conceito, funcionado "em primeiro lugar como *uma imagem da realidade*" (LEONTIEV,1983/1995, p.29, grifos no original).

<sup>74</sup> Duas propostas de ensino se destacam por incorporar as bases da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e a Teoria da Atividade de Leontiev, sendo as de V.V. Davydov e P.Y. Galperin. Para maiores exemplos de pesquisas brasileiras nessa perspectiva vide Ferreira (2011, 2012) na Linguística Aplicada e Libâneo (2004a; 2004b, 2004c, 2004d) na Prática Educacional. Os estudos de Galperin serão foco da próxima seção.

<sup>75</sup> A este respeito, Leontiev (1983/1995, p.22) explica que "a realidade subjacente a esse conceito é agora percebida pela criança em suas conexões e relações profundas".

Vygotsky ressaltou que a escola é o ambiente ideal para o ensino dos conhecimentos científicos. O ensino deve ser sistematizado ou organizado, ou seja, baseado em planejamento (ARIEVITCH; HAENEN, 2005; ARIEVITCH; STETSENKO, 2000; HAENEN, 1989a, 1993; 2000, 2001). Dessa forma, condenam-se os métodos de escolástica tradicional baseados em um ensino direto dos conceitos (transmissão).

[O] ensino direto dos conceitos é *impossível e improdutivo*. Um professor que tenta fazer isso geralmente obtém nada, a não ser *verbalismo vazio*, uma repetição de palavras como papagaio pela criança, simulando um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na verdade cobre um vazio". (VYGOTSKY, 1934/2012, p.159, ênfases adicionadas)<sup>76</sup>.

O *verbalismo vazio* representa o resultado que se obtém de um ensino baseado em transmissão direta, que praticamente “despeja” os conteúdos de forma que sua verbalização e memorização sejam os únicos caminhos para assimilar o conceito. Um ensino sem propósito é descrito por Vygotsky nesta obra como *trabalho de Sísifo*, em relação à mitologia grega<sup>77</sup>. A dificuldade dos conceitos científicos está em sua abstração, por ter uma realidade concreta já generalizada na palavra. Planejar práticas pedagógicas de transmissão de conhecimentos e garantir a manutenção desse sistema de ensino leva a uma compreensão parcial e isolada dos conceitos científicos. Conforme discutido, apresentar um conceito para o aluno é apenas o começo da sua apropriação. O ensino deliberado dos conceitos científicos não atrapalha o desenvolvimento dos cotidianos, mas indica novas possibilidades de conhecimento que transformam as capacidades mentais do aluno.

O sétimo capítulo conclui *Pensamento e Linguagem* e, como disse anteriormente, representa o trabalho final de Vygotsky, vislumbrando a relação pensamento e palavra na formação da consciência. É deste capítulo que nasce sua ideia fundamental de que “pensamento não se expressa meramente em palavras; ele passa a existir por meio delas” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.231)<sup>78</sup>. Da relação dialética entre

---

<sup>76</sup> Na tradução em inglês a partir do russo: “direct teaching of concepts is impossible and fruitless. A teacher who tries to do this usually accomplishes nothing but empty verbalism, a parrot like repetition of words by the child, simulating a knowledge of the corresponding concepts but actually covering up a vacuum.”

<sup>77</sup> Na mitologia grega, Sísifo era filho de Éolo e Enarete. Dotado de grande inteligência entre os mortais, realizava um trabalho exaustivo, dia após dia, que representava a falta de liberdade inerente à vida mortal.

<sup>78</sup> No texto em inglês a partir do russo: “Thought is not merely expressed in words; it comes into existence through them”.

pensamento e linguagem não se pode conceber que um seja apenas uma representação simples do outro, haja vista que a novidade qualitativa dessa relação é o pensamento verbal. Logo, essa novidade deve ser vista como um processo e não como algo pronto, pois se realiza num movimento do pensamento para a palavra e da palavra para o pensamento.

Considerando os trabalhos do psicólogo francês Frederic Paulhan (1856-1931), Vygotsky tratou da diferença entre o sentido e o significado a partir do pressuposto que o primeiro prevalece sobre o outro. O sentido (do russo *smysl*) corresponde ao conjunto de “eventos psicológicos que surgem na consciência pela palavra” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.)<sup>79</sup> e se caracteriza por maior maleabilidade enquanto o significado (do russo *znachenie*) é uma das zonas possíveis de sentido, sendo caracterizada pela estabilidade e precisão. Posto de outra forma, enquanto o sentido muda, o significado se mantém estável. Em uma situação comunicativa, mesmo que a palavra tenha um significado mais estável (quando se consulta sua definição num dicionário, por exemplo), ela adquire um sentido mais amplo quando enriquecida pelo contexto. A questão chave, como fio condutor de sua teoria é o contexto histórico-cultural e essa riqueza gerada no social (mediado pela fala) que caracteriza a *lei fundamental* (VYGOTSKY, 1934/2012, p.260) do significado das palavras. Se de um lado é preciso certa estabilidade para generalizar a experiência humana por meio de conceitos (significados), do outro, é preciso de instabilidade que enriqueça as possibilidades do processo comunicativo.

Esse, no entanto, foi o prelúdio de um projeto ambicioso de Vygotsky, como apontei anteriormente a partir de revelações de pesquisas documentais (VAN DER VEER; YANITSKY, 2016; ZAVERSHNEVA, 2016). Esses três momentos da pesquisa de Vygotsky, no entanto, revelam uma proposta promissora. Houve a tentativa de reconstruir de maneira experimental os estágios de formação do conceito. Houve o reconhecimento do devido lugar da educação e do professor para a formação de conceitos científicos que transformem, inclusive os conceitos cotidianos. Além disso, Vygotsky considerou o sentido do sujeito (e o significado das palavras) para estudar o

---

<sup>79</sup> A citação completa no original em inglês a partir do russo: “The sense of a word, according to him, is the sum of all the psychological events aroused in our consciousness by the word”.

papel da linguagem na vida do ser humano, na formação de seu pensamento e de sua vida social. A instrução se revela essencial e jamais se esvazia de sua importância.

Para concluir, é possível conceber a proposta de Vygotsky a partir de um processo unitário mais amplo de *desenvolvimento conceitual*. Esse processo se constitui de dois processos com naturezas distintas, mas que são relacionados e se influenciam constantemente. Ainda que tenha contribuído com o debate sobre a o refinamento de práticas pedagógicas que foquem as capacidades do aluno, seu trabalho foi inacabado e a obra sobreviveu seu criador (BOZHOVICH, 1977; ELK'ONIN, 1966). Coube às próximas gerações de leitores dar continuidade e revisitar essas perspectivas teóricas. Uma delas será apresentada na próxima seção.

#### **2.4.2 A formação de atos mentais em Galperin**

P.Y Galperin<sup>80</sup> foi um dos pesquisadores soviéticos na tradição histórico-cultural a expandir o legado de L.S Vygotsky sobre o desenvolvimento psicológico a partir das relações culturais mediadas. Foi quem, depois da *troika* Vygotsky-Luria-Leontiev, melhor expandiu o conceito de internalização, considerando o movimento da ação externa do indivíduo à formação de atos mentais e conceitos para o estudo da formação da consciência (retome a seção 2.2 para detalhes). Seu projeto de pesquisa, influenciado por Vygotsky, se originou nos avanços da teoria da atividade de A.N Leontiev. Todavia, segundo Haenen (1993), na tentativa de definir o conteúdo da Psicologia, ele propôs que o conceito de Leontiev era muito amplo. Para Galperin, a atividade orientadora (o potencial da mente de orientar as ações) é o aspecto essencial do estudo psicológico, pois ela possibilita investigar o processo dinâmico das ações que transformam a cognição humana.

O conjunto de trabalhos que estuda a formação de atos mentais<sup>81</sup> e conceitos é considerado uma das importantes interpretações pedagógicas da psicologia histórico-cultural de um dos últimos psicólogos que manteve contato com Vygotsky (HAENEN,

---

<sup>80</sup> Nas traduções do russo para o inglês a transliteração é Galp'erin, enquanto do espanhol é Galperin. O mesmo ocorre com sua colaboradora Talyzina, que nas traduções do espanhol é escrita Talízina.

<sup>81</sup> O desenvolvimento conceitual se baseia em um ato, conhecido como ato mental que consiste em “uma reflexão psíquica do processo material externo” (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961, p. 247). Sua importância está no fato de que não apenas um fenômeno psicológico, mas a base de vários outros.

1989a, 1989b, 1992, 1993). Seu trabalho se fundamentou em uma premissa histórico-cultural apontada anteriormente, mas não desenvolvida: a sistematicidade do ensino. Ela é interpretada por Galperin e colaboradores acerca do *controle* que professores e alunos são capazes de alcançar no processo educativo. De acordo com Talyzina (1981), todos os métodos de ensino podem ser analisados nessa perspectiva, especialmente quando se considera o grau de importância das ações para aprendizagem escolar. Para ela, a principal falha dos sistemas educativos é basear a instrução em tarefas com pouca ou nenhuma orientação para os estudantes, pois eleva o produto (o conhecimento novo) como protagonista. Nessa direção, os psicólogos do círculo vygotskiano consideravam não apenas *quais* coisas aprender, mas *como* aprendê-las.

O desenvolvimento cognitivo poderia ser estudado, portanto, pela formação de *atos mentais*. Para ele, o desenvolvimento conceitual consiste em “uma reflexão psíquica do processo material externo” (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961, p. 247). Sua importância está no fato de não ser apenas um fenômeno psicológico, mas a base de vários outros necessários para o desenvolvimento humano. Dessa forma, ao olhar para os sistemas de ensino e como eles criavam condições para o desenvolvimento mental dos alunos, Galperin apontou duas tendências clássicas e partindo das limitações delas, chegou a um terceiro tipo que mostrava pedagogicamente como conceber a interiorização de um novo conhecimento.

O formato de ensino do tipo I, frequentemente definido como prática tradicional ou ensino indutivo, é aquele em que os conceitos ensinados são introduzidos sem as devidas condições para a formação de uma *base orientadora para a ação* (BOA). Essa base representa o conjunto de condições disponíveis para agir (mediadores e mapas conceituais, mediações do professor, dentre outros). Nessas condições o processo ocorre de maneira instável, logo os erros são inevitáveis. Na falta de condições adequadas, ou seja, com uma base orientadora incompleta ou nebulosa, todo o processo é determinado por tentativa e erro (GAL’PERIN, 1957/1989, 1957/1961, 1968, 1969, 1978/1992, GAL’PERIN; PANTINA, 1958/1965).



A aprendizagem do aluno, dessa forma, se baseia em noções gerais formadas acerca da situação e a busca da solução acontece sem compreensão<sup>82</sup> do ato realizado. Para Gal'perin e Talyzina (1957/1961), o sujeito deixa de ser aluno e passa a ser investigador que precisa estabelecer para si as condições necessárias para ação, uma vez que elas não ficam claras logo de início. Se ao fim a solução é encontrada e o aluno aprende o conteúdo, esse êxito é acidental (GAL'PERIN, 1969, p.250), pois ele não se sente capaz de explicar como chegou até lá. Esse é um dos formatos de ensino comuns até os de hoje, ainda que historicamente tenha sido criticado pela sua ineficácia e negação do potencial dos alunos (cf. GALPERIN, 1966/1967; LEONTIEV, 1983/1995 VYGOTSKY, 1926/2001, 1926/2003; 1934/2012; 1935/2012).

O formato do tipo II foi inicialmente considerado por Galperin como a alternativa para conceber o ensino como processo sistematizado (HAENEN, 1993), superando assim a transmissão da escolástica tradicional. Conforme relata em seu estudo sobre habilidades motoras de escrita, o modelo de ensino do tipo I provou sua insuficiência pelo maior tempo consumido. A instrução consistiu apenas em apresentar a tarefa sugerindo que os alunos repetissem ou imitassem o processo feito no quadro. Para o tipo II, Galp'erin e Pantina (1958/1965) além de mostrarem um modelo de ação como base, ofereceram alguns pontos de referência para mediar o processo de aprendizagem de escrita do alfabeto russo. Um dos diferenciais dessa proposta era que a base orientadora formada conseguiu fazer com que os alunos segmentassem o problema em partes, o que facilitou sua solução.

Surgiu, no entanto, outra limitação. Os pontos de referência, oferecidos como condições necessárias para a execução, ficaram restritos apenas àquelas partes da tarefa. Retomando o experimento sobre habilidades motoras, os pontos de referência oferecidos foram mediadores do processo apenas na aprendizagem de algumas letras, mas não todas. O esquema não permitiu transferência para os demais domínios (como as demais letras do alfabeto russo, ou de outros alfabetos). Haenen (1993) explica que, nesse estágio, a base orientadora está completa e o envolvimento dos alunos aumenta, pois a ação a ser executada ficou mais clara. As tentativas são menos aleatórias, mas a

---

<sup>82</sup>“Compreender” neste contexto implica na capacidade de delinear mentalmente as condições para a solução da tarefa. Isso ocorre, segundo Gal'perin (1969, p.254) a partir de outros atos mentais já formados.

cada nova etapa da tarefa, o esquema oferecido precisa ser ampliado ou substituído por novas condições. Uma proposta de ensino mais eficaz e mais abrangente era necessária.

Dessa experiência, surgiu o ensino do tipo III que é considerado a novidade da abordagem de Galperin. Ao revisar o modelo das condições limitadas, ele chegou à conclusão que o ensino sistematizado precisaria de uma base orientadora de ação que possibilitasse aos alunos trabalhar com “modelos de isolamento da estrutura” (GAL’PERIN, 1969, p.252). Assim, eles aprenderiam a desenvolver métodos de análise que seriam utilizados para resolver a tarefa, logo a orientação para agir deveria ser estabelecida antes mesmo da ação.

Voltando ao exemplo concreto da escrita do alfabeto, o ensino do terceiro tipo foi organizado da seguinte forma. Além do modelo oferecido, os pontos de referência (o mediador) são apresentados e explicados em seu propósito. A escrita de uma letra é tomada como exemplo e o professor ensina como isolar um elemento necessário para aprender as demais. A segunda letra já requer que o aluno reconheça os traços necessários para realizar a ação (de maneira independente, até que sua ação seja orientada para a tarefa, de maneira que faça sentido e se concretize na realização da mesma). Essa proposta ressalta o papel do professor, coerente com as premissas histórico-culturais explicadas até aqui e, segundo Haenen (1993), constitui uma das abordagens de ensino a partir da ZDP, pois lida com a aprendizagem em situação de colaboração, favorecendo o movimento da ação potencial para o ato internalizado.

Tomando esse tipo III de ensino como uma nova proposta pedagógica, Galperin propôs uma extensão do conceito de internalização de Vygotsky, delineando os estágios entre a ação concreta (no nível interpsicológico) e a ação mental (nível intrapsicológico). Conforme explica Obukhova (2012), a ação é formada de duas partes. Existe uma parte planejadora ou orientadora (que envolve a compreensão da ação) e a parte executadora (a realização do processo). No movimento de formação do ato mental por etapas, no plano psicológico, ocorre a reconstrução do nível externo ao interno.

Sua concepção de internalização ou dinâmica da ação material para a mental foi delineada em seis etapas<sup>83</sup> após a introdução da tarefa. A orientação inclui a construção

---

<sup>83</sup> Na tradução do inglês, a partir do russo é possível encontrar os estágios definidos como: a fase motivacional (em que o professor introduzir o problema), a criação preliminar da tarefa, o domínio da

da base orientadora. A ação material(izada) inclui a representação com objetos. Ela inclui não apenas a presença *material* do objeto, mas o processo de relacionar-se com a representação do mesmo. O estágio da fala direcionada para outros e da fala direcionada para si retratam o movimento do social para o individual (ênfase na constituição do processo mental). Por fim, o estágio mental é aquele em que se formam os conceitos completos (GALP'ERIN; TALYZINA, 1957/1961).

O estudo de formação de atos mentais por etapas foi realizado sob diferentes capacidades, como as habilidades matemáticas (TALIZINA, 1981, 2001), escrita (GAL'PERIN; PANTINA, 1958/1965), gramática (GAL'PERIN, 1968), dentre outros. E sua influência no ocidente não é tão marcante, mas suas contribuições são extremamente contemporâneas (ARIEVITCH, 2003; ARIEVITCH; HAENEN, 2005; ARIEVITCH; STETSENKO, 2004; HAENEN, 1989a, 1992, 1993, 2000, 2001). Sua proposta, no entanto, recebeu diversas críticas, sendo uma das mais comuns o questionamento se esse tipo de ensino sistematizado favorece o pensamento criativo (o impacto da instrução na individualidade do aluno) e a ação independente sob tantas condições preparadas para o aluno. Estas críticas ficam a cargo dos novos pesquisadores que reconhecem o potencial do ensino como uma prática pedagógica organizada para o desenvolvimento mental, seja qual for a disciplina.

Antes de concluir esta seção, todavia, cabe resgatar algumas conclusões inferidas a partir de Gal'perin e Talyzina (1957/1963) que fornecem indícios de uma possível resposta a essas críticas. Cinco implicações importantes merecem ser destacadas:

- (1) A possibilidade de oferecer *condições mais favoráveis* de ação tornam a aprendizagem um processo mais econômico e organizado.
- (2) Promover a *liberdade* ao aluno, para que ele adote seu ponto de vista e ganhe confiança ao perceber que sua ação tem propósito.
- (3) Possibilitar uma postura do aluno que sabe *o que* e *como* fazer.
- (4) Valorizar o trabalho educativo. O aluno percebe o que as ações (pedagógicas) do professor geram em seu desenvolvimento.

---

ação com uso de objetos (materiais ou materializados), o domínio da ação no nível da verbalização para outros (plano social), a verbalização para si e transferência para o plano mental (ação mental consolidada) (cf. GAL'PERIN, 1954/1957).

- (5) Mostrar o papel do planejamento do ensino. Ao mesmo tempo em que representa *maior trabalho* para o professor, garante novas formas de aprendizagem.

Outras questões permanecem em aberto e podem ser exploradas por novas pesquisas. A primeira delas é o fato dessa proposta exigir muito do professor, uma vez que ele é o responsável pela construção das condições necessárias para a ação do aluno (os cartões, por exemplo). Para isso, o professor precisa estar bem preparado. Em segundo lugar, seus dados são majoritariamente quantitativos e focalizam a velocidade dos alunos na formação dos atos mentais. É preciso repensar o estudo dos atos mentais qualitativamente considerando a individualidade do aluno como parte de uma relação social (o sentido construído ao longo do processo). E terceiro, explorar novos conceitos além das categorias mais estáveis como conceitos matemáticos e de estrutura linguística.

Na próxima seção são tecidas algumas considerações sobre como esses pressupostos histórico-culturais se relacionam com a formação de professores.

### **2.4.3 Sobre o desenvolvimento conceitual do professor**

As perspectivas apresentadas aqui com foco no desenvolvimento conceitual da ontogênese humana contribuem ao debate histórico do campo de formação: a relação entre conhecimentos teóricos e práticos<sup>84</sup> que constituem o trabalho educativo (KORTHAGEN, 2010; LIBÂNEO, 2014, 2015; MENTER, 2015; PIMENTA, 2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, 2006, 2012). No campo educacional, o conceito de conhecimento teórico é geralmente representado pelo conjunto de saberes abstratos (conceitos, categorias, hipóteses e princípios científicos), especialmente do ponto de vista dos professores em formação. Concordo com Pimenta (2004, p.33) que, no entanto, esses conhecimentos não são teorias em si, mas “saberes disciplinares” pois representam mais um recorte do que a totalidade de um determinado pensamento.

O estudo do pensamento do professor se solidificou na LA principalmente pelo paradigma reflexivo, como já mencionado. Já a formação de conceitos na tradição

---

<sup>84</sup> O debate sobre teoria e prática não é recente, como exemplificado em Korthagen (2010) que analisa essa discussão em trabalhos do educador John Dewey no começo do século XX.

histórico-cultural é um conceito pouco explorado e evidencia o espaço para outras pesquisas. Para isso, gostaria de mencionar outra coletânea de trabalhos com foco no professor e no aluno sob coordenação de Ferreira, Martinelli e Souza (2015), que fornece alguns dos poucos exemplos disponíveis. Um breve perfil é apresentado na tabela<sup>85</sup> a seguir.

TABELA 2. Pesquisas em LA com enfoque vygotskiano – parte 2

INVESTIGAÇÃO	FONTES	BASE TEÓRICA	RESULTADOS
<b>Santos e Vieira-Abraão (2015)</b>			
Construção de conhecimento de 5 professoras de escola pública mediado por 2 formadoras em um projeto de formação de continuada (SP)	Gravações em áudio e vídeo, notas de campo, diário de pesquisa, sessões de visionamento e questionários	Teoria Sociocultural: Mediação, ZDP. Conceitos cotidianos e científicos. Indisciplina escolar	Indícios de mudança na compreensão conceitual sobre indisciplina a partir das práticas colaborativas do curso (discussão, leituras de textos, filmes).
<b>Ianuskievtz e Viana (2015)</b>			
Significados e sentidos na prática do professor de 26 professores de escola pública (SP)	Questionários semi-estruturados	T.A: Significado e Sentido. Prescrições estaduais e nacionais para o ensino de LE. História do ensino de línguas no Brasil	Os motivos da prática docente consideram a aprendizagem da língua e vida social. As ações, no entanto, geram desmotivação pelas condições de trabalho e imposição de documentos oficiais
<b>Almeida (2015)</b>			
Ferramentas para 28 professores de inglês em formação inicial (MG)	Observações e notas de campo (microensino)	T.A: Sistemas de atividade interativa (Engeström). Atividades mediadas por computadores	Dependendo da ferramenta utilizada no microensino (livro didático ou computador com internet), os resultados obtidos no sistema de atividade se diferem, reforçando o papel da relação sujeito, ações, operações e ferramentas
<b>Oliveira e Almeida (2015)</b>			
Tecnologia na prática de 1 professor de inglês para alunos surdos com 1 intérprete de Libras (BR)	Observação de 26 aulas e gravação.	T.A: Sistema de atividade interativa (Engeström). Ensino do aluno surdo. Tecnologia	Existem diferentes contradições no sistema de atividade dependendo das aulas em que houve uso de tecnologias ou com uso de ferramentas tradicionais (livro didático e lousa)

<sup>85</sup> O primeiro capítulo do livro não entra na análise por não ser realizada em contexto brasileiro. Confira: MCCAFERTY, S.G. O gesto e sua relação com o pensamento e a fala em estudos sobre o desenvolvimento de uma segunda língua. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.19-32.

<b>Ferreira (2015)</b>			
Motivo e sentido pessoal em práticas de letramento acadêmico com 6 alunos de pós-graduação em um curso de escrita acadêmica (SP)	Diários dialogados escritos durante 15 semanas.	Teoria sócio-histórico-cultural e da atividade: Sentido (Vygotsky) e Sentido pessoal (Leontiev). Letramento Acadêmico.	O diário pode promover desenvolvimento não apenas por mediar a compreensão da experiência do aluno, mas por mostrar ao professor o impacto da ferramenta, das tarefas e do curso.
<b>Neres e Nicolaides (2015)</b>			
Engajamento de 7 aprendizes sobre sua própria aprendizagem em um projeto de hotelaria (RJ)	Narrativas de aprendizagem e entrevistas individuais	Teoria sociocultural: internalização. Autonomia. Autonomia Sociocultural	A autonomia é vista ora do ponto de vista do aluno que espera o conhecimento do professor, ora da construção conjunta de ambos via interação.
<b>Cunha (2015)</b>			
Ensaio teórico sobre Autonomia	Teorias socioculturais que expandem o conceito clássico de autonomia na LA	Teoria sociocultural: ZDP Autonomia Sociocultural Linguagem e gênero bakhtiniano	A autonomia é vista como fenômeno sociocultural (mediado por linguagem em contexto social) e traz novo entendimento ao modelo clássico em LA
<b>Pinho e Lima (2015)</b>			
Fala privada de 7 duplas de aprendizes de inglês como LE em curso extensivo (Sul)	Tarefa colaborativa, entrevista semiestruturada e sessão reflexiva	Teoria sociocultural: internalização de sentidos e significados Tarefas colaborativas Fala privada em LA	A fala privada auxilia não apenas na aprendizagem de um indivíduo, mas do par como uma colaboração
<b>Martinelli (2015)</b>			
O texto persuasivo na aprendizagem de 3 alunos do quinto ano fundamental (SP)	Perguntas voltadas para uma situação problema, conferência pós-intervenção	T.A: Ações de aprendizagem e monitoramento (Davydov). Ensino de LI para crianças Escola australiana de gêneros textuais	A intervenção pedagógica propiciou a compreensão dos alunos acerca da persuasão na propaganda

Em geral, o livro apresenta apenas um ensaio teórico e os demais trabalhos trazem pesquisas empíricas sobre aspectos de ensino-aprendizagem de línguas em contextos variados. Assim como a coletânea que mencionei anteriormente, os autores se enquadram em diferentes vertentes da tradição histórico-cultural, apresentando seus

trabalhos dentro uma ótica sócio-histórico-cultural e da atividade, sociocultural ou da teoria da atividade.

Os trabalhos exemplificam como a LA tem articulado os conceitos de Vygotsky por meio de temas como a reflexão do professor (SANTOS; VIEIRA-ABRAHÃO, 2015), os significados e sentidos na prática de professores e na aprendizagem dos alunos (IANUSKIEWTZ; VIANA, 2015; FERREIRA, 2015), o papel das ferramentas na ação mediada e tarefas colaborativas (ALMEIDA, 2015; MARTINELLI, 2015; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015; PINHO; LIMA, 2015), além de dois trabalhos (CUNHA 2015; NERES; NICOLAIDES, 2015) que articulam o conceito de autonomia (originado na tradição cognitivista que imperou sobre o ensino de línguas) e como esse conceito pode ser repensado na perspectiva vygotskiana.

Três desses trabalhos tratam de temas da formação que dialogam especificamente com a pesquisa de Vygotsky sobre o pensamento conceitual e a relação pensamento e palavra, por isso gostaria de comentá-los particularmente. Ianuskiewtz e Viana (2015) estudaram os motivos ( a partir de Leontiev) no trabalho de professores e os conflitos que nascem da relação contextual entre as condições disponíveis para o ensino e as exigências dos documentos que norteadores. Ferreira (2015), por sua vez, estudou o sentido pessoal e o motivo de seis alunos de pós-graduação. Enquanto participavam do curso, escreviam diários que mostravam o sentido que os alunos criavam das experiências de participar do curso e o impacto das propostas pedagógicas ali desenvolvidas.

Como discuti anteriormente, as relações entre sentido e significado fazem parte do projeto final de Vygotsky e não têm sido explorado como outros conceitos mais populares. Santos e Vieira-Abraão (2015), em outra vertente, consideram a construção de conhecimento de professores de um curso de formação continuada a partir de uma proposta interventiva com foco na reflexão. Para isso retomam a noção de conceitos científicos e cotidianos a partir de comentadores de Vygotsky da área de formação para abordar o conhecimento a partir de construção colaborativa.

Esses trabalhos evidenciam a lacuna de pesquisas em LA com foco na construção de sentidos e do desenvolvimento do pensamento conceitual. É necessário que mais pesquisas considerem a relação entre conceitos científicos e cotidianos de

professores e alunos, bem como a compreensão pessoal desses sujeitos envolvidos em diferentes práticas pedagógicas no contexto escolar. Existem autores da Psicologia soviética, que mencionei anteriormente, cujas investigações foram as primeiras a articularem propostas práticas dos pressupostos de Vygotsky, mas que são desconsideradas pela maior parte dos leitores contemporâneos. Autores que estudaram especificamente a formação de conceitos científicos no contexto escolar como P.Y Galperin ( e suas colaboradoras N. F. Talyzina e L. Obukhova) que são pouco citados, mas podem contribuir para os desafios recentes da instrução em contextos educacionais. A seguir, gostaria de explorar alguns desses desafios específicos do campo de formação de professores.

As demandas contemporâneas para a formação de professores incluem, desde maneiras alternativas para a formação inicial (CONSUEGRA; ENGELS; STRUYVEN, 2014; MENTER, 2015; TRIF; PIMENTA, 2006; POPESCU, 2013) em espaços de tempo mais curtos, até o ingresso no mercado de trabalho sem o devido preparo. Uma das alternativas encontradas tem sido o investimento e a reformulação de atividades de estágio pelo seu papel experiencial da relação teoria e prática (CALDERANO, 2012; SALERNI; SPOSETTI; SPUZGAR, 2014; PEREIRA; PEREIRA, 2012).

Ainda que originalmente o processo de formação de professores seja objetivo de todo o curso de licenciatura, há uma tendência de relegar essa responsabilidade para as disciplinas de base educativa, com foco no ensino. Além das disciplinas teóricas como a prática de ensino, um dos espaços propícios para a experiência integrada da relação teoria e prática acaba sendo o estágio. A história dos estágios no Brasil mostra um importante avanço desde sua presença como simples preparo automatizado de mão de obra para uma prática mais preocupada com o desenvolvimento profissional, que envolve planejamento, prescrições documentais (cf. COLOMBO; BALÃO, 2014) e experiências significativas.

A articulação teoria e prática é um traço essencial do estágio (PEREIRA; PEREIRA, 2012; PIMENTA, 2012; SALERNI; SPOSETTI; SPUZGAR, 2014). Nele são desenvolvidas estratégias para o bom preparo da profissão, além do acompanhamento de um mentor ou supervisor que intervém quando necessário (CONSUEGRA; ENGELS, STRUYVEN, 2014; MENEZES, 2012). Ele fornece novas



ferramentas (JAHREIE, 2010) e possibilidades colaborativas. Mesmo assim, seu impacto tem sido questionado, talvez pela curta duração, pela falta de orientação apropriada (STACEY; HARVEY; RICHARDS, 2013) que gere uma intervenção significativa, ou pela imposição de teorias que contribuem para o despreparo do professor.

É comum o discurso entre estagiários, por exemplo, que os conteúdos teóricos dificilmente vão fazer parte de suas ações pedagógicas (ZEICHNER; TABACHNICK, 1981) e que as decisões são principalmente embasadas pela experiência prática (POSTHOLM, 2008), somada aos anos de aprendizagem por observação (LORTIE, 1975; PIMENTA, 2012). Problemas como estes têm construído lacunas no processo educativo, que geram nos alunos a crítica de que a formação é demasiadamente abstrata (muita teoria), desnecessária e desvinculada dos desafios reais de ensino (BASSO; LIMA, 2014; LIMA; ZOLNIER; CANDIDO-RIBEIRO, 2013).

Diante desse cenário problemático, a proposta de integrar os conhecimentos da psicologia histórico-cultural no estudo dos desafios contemporâneos da educação do professor se encontra na maneira como tais trabalhos lidam com os conhecimentos formados pela experiência com a realidade concreta e aqueles formados a partir de outros conceitos. Antes de mais nada, eles nunca são tratados como entidades isoladas.

Considere, por exemplo, os saberes disciplinares ensinados no curso de Letras que fazem parte de uma teoria científica. Eles se baseiam no conhecimento histórico da sociedade sobre o como ensinar uma língua, o que é uma língua, apenas para ilustração. Considere também o conhecimento que os alunos trazem para o curso de suas histórias pessoais, de suas experiências educacionais anteriores. São dois tipos de conhecimentos diferentes, mas enquanto esse último é sempre propiciado na experiência cotidiana do aluno, o primeiro é propiciado principalmente na escola pela instrução. Ao falar da natureza de conceitos cotidianos e científicos, mesmo considerando que cada um se constitui de uma maneira, a premissa original de Vygotsky era de que ambos fossem considerados como parte do processo central que é o pensamento conceitual.

Quais as implicações disso para a formação inicial? Tomando o desenvolvimento profissional como uma trajetória em espiral, a formação do professor na perspectiva conceitual é entendida como uma abordagem sistematizada a partir do ensino de

conceitos científicos, ou seja, o conhecimento produzido historicamente em sociedade de áreas como a Educação, a Psicologia, a Linguística, a Filosofia, dentre outros. A contribuição dos trabalhos de Galperin está no fato pioneiro de propor uma organização das propostas pedagógicas em que o desenvolvimento se torna possível da relação entre planejamento e execução da ação (internalização). Isso se relaciona, por exemplo, ao papel do estágio, conforme os problemas citados anteriormente.

As fases de estágio supervisionado compreendem os procedimentos práticos que exigem um período específico de vivência da carreira docente. Ele é uma fonte rica para o estudo da internalização e da formação de conceitos, pois viabiliza a dinâmica do desenvolvimento que começa no mundo externo (o contato com novos conceitos, outros mediadores para ação pedagógicas) e é internalizado cognitivamente (formando novos conceitos). O estagiário utiliza ferramentas concretas para planejar aulas e relatar o sentido criado das experiências de observação. Dependendo do tipo de instrução, ele tem a possibilidade de formar conceitos científicos diferentes do método tradicional que gera verbalismo vazio. Ao invés de aplicar uma teoria na prática, ele pode realizar sua prática mediada por conceitos que fazem sentido e possibilitam uma compreensão da profissão além da intuição e dos limites da experiência concreta. Para isso, é necessário analisar o impacto do estágio na atualidade e se esse modelo clássico é adequado ao perfil contemporâneo de professores em formação.

São com essas provocações iniciais que a próxima seção dá continuidade a esta investigação, contextualizando o desenho da pesquisa que, posteriormente, culmina na análise que se propõe a discutir como interpretar esses desafios contemporâneos no diálogo da psicologia histórico-cultural com a LA.

## Capítulo 3

# Percurso Metodológico

*“What guarantees this unity of the whole scientific system? The fundamental methodological skeleton.”*  
(Vygotsky, 1927)<sup>86</sup>

Este capítulo considera o alicerce metodológico, o qual será apresentado a partir de oito seções. Início a discussão com a definição do desenho longitudinal (3.1) elaborado para esta investigação. Em seguida, apresento a noção de pesquisa narrativa (3.2) para contextualizar os dados utilizados. Depois disso, delinco um breve perfil de cada participante (3.3). Complemento esse perfil com uma descrição dos contextos (3.4). Dando continuidade ao capítulo, apresento as ferramentas mediadoras da investigação (3.5), o processo de geração das narrativas (3.6), os procedimentos de análise (3.7) e os princípios éticos (3.8) norteadores do fazer científico.

### 3.1 Natureza da pesquisa

A partir dos objetivos delineados para o estudo da trajetória de formação do professor de língua estrangeira de uma perspectiva histórico-cultural, foi proposta uma pesquisa qualitativa com desenho longitudinal baseado em narrativas.

Longitudinal é o tipo de pesquisa que considera o movimento dos fenômenos ao longo do tempo (TARIS, 2000; ELLIOT, 2007; WEBSTER & MERTOVA, 2007) e a compreensão dessas mudanças como partes de um todo complexo. Este complexo corresponde ao que o pesquisador define como sua “unidade de pesquisa” (TARIS, 2000, p.01), podendo ser desde o estudo de apenas uma pessoa, um grupo, uma empresa e até mesmo uma nação. Essa característica qualitativa longitudinal implica que, ao longo de um tempo definido, quatro anos no caso desta pesquisa, várias ferramentas foram utilizadas para geração de dados. Esses períodos de geração de dados, de acordo

---

<sup>86</sup> “O que garante esta unidade do sistema científico todo? O esqueleto metodológico fundamental”.

com Taris (2000, p.01), são chamados de “ondas” do estudo. Dessa forma, um estudo longitudinal se constitui a partir dos movimentos e da mudança entre as ondas, que por sua vez possibilitam a compreensão de um fenômeno a partir dos traços disponíveis ao pesquisador (VYGOTSKY, 1987, 1927/2004).

### **3.2 Bases de uma pesquisa narrativa**

O campo de estudo da experiência humana em processos culturais específicos como a educação, que ficou conhecido como pesquisa narrativa (CLANDININ, 1989, 2010, 2015), surgiu na década de 80, causando uma revolução em diversas áreas das ciências humanas. Essa revolução, frequentemente chamada de virada narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; CAINE, ESTEFAN, CLANDININ, 2013; CZANIARWSKA, 2004; WEBSTER; MERTOVA, 2007), possibilitou o estudo da experiência do ponto de vista qualitativo, algo que não tinha espaço nas pesquisas quantitativas clássicas.

Apesar de sua grande expansão durante os anos 90 nas ciências sociais, foi no campo educacional que o método se estabeleceu pelo seu potencial de estudo do entrelaçamento de histórias pessoais e profissionais de maneira dinâmica, considerando a relação entre presente, passado e futuro a partir de espaços em constante mudança e transformação (CLANDININ, 2008, 2010; KITCHEN, 2011). Para isso, os pesquisadores contaram com diferentes fontes de geração de dados biográficos, como diários, entrevistas e notas de campo (CLANDININ, 1989). Ela se popularizou também em meio ao crescimento de pesquisas interventivas como a pesquisa ação, por ser capaz de registrar as experiências em movimento.

A pesquisa narrativa parte do pressuposto de que a experiência humana é retratada na forma de histórias que auxiliam na compreensão de si e do mundo ao seu redor na criação de sentidos. A este respeito, Elliot (2005, p.126) explica que narrar a vida implica ao mesmo tempo “reestruturar ou reconfigurar o passado sob a luz do presente”. É esse caráter dinâmico de olhar para trás, compreendendo o presente, ao mesmo tempo em que se almeja um futuro, que explica sua relevância como método para pesquisas educacionais até os dias de hoje. Portanto, entende-se narrativa a partir

de seu potencial de “veículo para todos os fins”, nos termos de Jerome Bruner. Para este autor, “[e]la não apenas molda nossas formas de nos comunicarmos uns com os outros e nossas formas de experienciar o mundo, mas também dá forma para aquilo que nós imaginamos, ao nosso senso do que é possível. (BRUNER, 2010,p.45)<sup>87</sup>.

De acordo com a teoria histórico-cultural, o ser humano generaliza a realidade em sua consciência por meio de conceitos (DAVYDOV, 1966, p.42; LEONT’EV, 1983/1995) e como discuti anteriormente, a palavra foi tomada por Vygotsky como o caminho científico para o estudo da consciência, não apenas por seu significado, mas também por seu sentido (relação pensamento e linguagem).

Ao considerar o sentido como contextual e, portanto, potencializador do processo comunicativo, ele deve ser entendido como “um todo complexo, fluido, dinâmico, que tem várias zonas de estabilidades desiguais” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.259)<sup>88</sup>. Em contrapartida, o significado é dotado de maior estabilidade. Algumas áreas como a Linguística tem estudado o sentido sob diferentes materialidades como gêneros, discurso, texto, palavras, dentre outros (FERREIRA, 2015), já a pesquisa educacional estuda o sentido sob a perspectiva da experiência na forma de narrativas orais e escritas (CLANDININ, 1989, 2006, 2008; 2010, 2015; CLANDININ; CONNELLY 1990, 1996; CZARNIAWSKA, 2004; ELLIOT, 2015; KITCHEN, 2011).

Nesta pesquisa considero a narrativa do ponto de vista histórico-cultural, reconhecendo na palavra não apenas o significado, mas o sentido que o sujeito atribui ao usá-la, em uma situação comunicativa específica dentro de um contexto histórico. Dessa forma, a interação não se dá pelo uso descontextualizado de palavras (signos) soltas, pois para Vygotsky (1934/2012, p.260), “assim como o sentido de uma palavra está conectado com a palavra toda, e não com seus sons avulsos, o sentido de uma sentença esta conectado com a sentença toda, e não com suas palavras individuais”, logo, o sentido de uma palavra deriva-se da sentença e assim por diante.

---

<sup>87</sup> No original em inglês: “Narrative is rather an all-purpose vehicle. It not only shapes our ways of communicating with each other and our ways of experiencing the world, but it also gives form to what we imagine, to our sense of what is possible”.

<sup>88</sup> No original em inglês, a partir do russo: “It is a dynamic, fluid, complex whole, which has several zones of unequal stability”.

Estudar a narrativa a partir do sentido valoriza a singularidade de perspectiva de cada sujeito, ainda que estes estejam envolvidos no mesmo processo comunicativo (durante um grupo focal, por exemplo) ou na mesma prática social (a formação inicial, por exemplo), pois essa riqueza que caracteriza o sentido vem do contexto (VYGOTSKY, 1934/2012, p.260). Cada participante generaliza sua experiência a seu modo e suas narrativas viabilizam, por meio do sentido, como cada um concebe o próprio desenvolvimento profissional, de forma dinâmica e fluida.

De maneira geral, as narrativas se constituem oralmente ou na modalidade escrita (CZARNIAWSKA, 2004), cada uma com maior ou menor valor de acordo com determinado grupo social<sup>89</sup>. Embora ambas tenham potencial para apreender diferentes eventos da experiência emocional humana, nota-se em áreas como a Linguística Aplicada uma clara preferência por narrativas escritas. Tal escolha geralmente está embasada em argumentos de que essa modalidade promova ao mesmo tempo maior reflexão (por demandar maior esforço cognitivo, por exigir tempo para reescrita, etc.) e empodera<sup>90</sup> o participante, que se torna autor de sua própria história. Enquanto isso, o número de estudos baseados em narrativas orais é menor, talvez pela popularidade de ferramentas como questionários e entrevistas<sup>91</sup>, que podem oferecer discussões mais pontuais sem necessariamente estarem preocupados com a construção de uma narrativa.

Nessas condições, optei pelas narrativas orais. Primeiro, por elas envolverem a construção de sentidos de maneira confortável, pois as participantes podiam compartilhar suas histórias como quisessem e de acordo com o que sentiam no momento. Segundo, por serem pessoas que já realizavam um considerável número de relatos escritos no curso de formação, esta ferramenta de pesquisa não seria mais uma encarada como uma tarefa a ser cumprida. Logo, busquei preservar a geração das

---

<sup>89</sup> Estudos em culturas não letradas, por exemplo, mostram a importância da narrativa oral preservada historicamente em práticas de contação de história, interações cotidianas, etc. (VYGOTSKY; LURIA, 1993). Em sociedades letradas, valoriza-se a cultura escrita para participação em diferentes práticas de letramento (escola, trabalho, etc.). Em contrapartida, trabalhos como o de Czarniawska (2004) mostram que a tradição oral se faz presente também nas sociedades industrializadas, nos acordos verbais, nas negociações por telefone, nas artes, etc.

<sup>90</sup> Ainda que esse seja um desejo da pesquisa narrativa (ELLIOT, 2005), cabe ressaltar que isso nem sempre é garantido pelo simples fato de ser reportado para a comunidade científica.

<sup>91</sup> Ainda assim, entrevistas são fortes aliadas da pesquisa narrativa (MISHLER, 1986; ELLIOT, 2005), desde que esse seu propósito seja a construção de um fluxo narrativo mais amplo, como no caso desta pesquisa, ao invés de tópicos específicos que podem ser analisados isoladamente.

narrativas de maneira mais autêntica possível, dentro dos limites do contexto investigativo. Esse conceito é entendido a partir da tradição de “história oral” na Antropologia, que segundo Connely, Clandinin e He (1997, p. 667), compreendem “registros falados das vidas pessoais e profissionais”.

As histórias sensíveis (BARBOUR, 2009), aquelas carregadas de maior experiência emocional, foram compartilhadas pelas narrativas orais, pois o espaço conversacional (ELLIOT, 2005) era baseado em negociação (CAINE, ESTEFAN, CLANDININ, 2013), garantindo conforto às participantes para dividir suas histórias naquela situação interacional, sem receio da escolha das palavras ou de que forma isso seria interpretado<sup>92</sup>. Conforme será explicitado mais adiante, além das narrativas orais, alguns trabalhos escritos também farão parte dessa investigação, como dados complementares, muitas vezes utilizados como mediadores da geração das narrativas em situação de entrevista ou grupo focal (cf. itens 3.5.1 e 3.5.2). Antes disso, no entanto, torna-se indispensável apresentar, ainda que preliminarmente, as professoras em formação.

### **3.3 Participantes**

Originalmente, considerei o estudo de uma professora de língua inglesa em formação a partir de um desenho longitudinal. Para isso, convidei três estudantes de Letras que concordaram em participar de um ano de pesquisa. Ao final desse período, apresentei o planejamento longitudinal, explicando de que forma elas continuariam colaborando. Sabendo que isso geraria um longo comprometimento, cogitei que nem todas teriam disponibilidade ou o desejo de estender sua participação. Todavia, as três decidiram continuar no estudo e assim, ao final de quatro anos, todas as ondas longitudinais foram contempladas.

Conheci as alunas em um curso extracurricular para aprimorar seus conhecimentos de língua inglesa. Ao longo dessas aulas, as alunas sempre acabavam narrando eventos que vivenciavam no curso de Letras por relacioná-los ao que

---

<sup>92</sup> Esse traço é defendido por alguns autores como o lado “terapêutico” (ELLIOT, 2005, p.137).

estudavam<sup>93</sup>. Nesse entrecruzar de histórias pessoais e de formação profissional que se desenrolavam durante situações de aprendizagem de línguas, o estudo surgiu e o convite foi realizado. A seguir, um breve perfil de cada participante é apresentado com um pseudônimo.

### **3.3.1 Amanda**

Amanda ingressou no curso de Letras aos dezoito anos, após formar-se em magistério em um colégio público de sua cidade. Começou a licenciatura trabalhando como estagiária e já no segundo ano assinou contratos com a secretaria de educação do estado para atuar como professora contratada de inglês e português no ensino fundamental. No terceiro ano de curso, foi chamada para assumir um cargo obtido por meio de um concurso municipal, na área de magistério (educação infantil), na mesma cidade onde fazia graduação. Formou-se em Letras no quarto ano e continuou com seu cargo municipal aos 21 anos.

### **3.3.2 Julia**

Também formada em magistério, Julia ingressou no curso de Letras com pouca experiência profissional na área. No segundo ano de curso, assinou um contrato com a secretaria estadual de educação para atuar como professora de inglês contratada. Trabalhou em turmas de ensino médio por um semestre, quando encerrou seu contrato por conta do excesso de trabalho e para se dedicar ao curso de Letras. No anos seguintes, continuou trabalhando como professora substituta, para continuar envolvida com o contexto escolar. Formou-se ao fim do quarto ano, sendo aprovada em um concurso em sua cidade na área de educação infantil aos 21 anos.

### **3.3.3 Sarah**

Assim como as demais colegas, Sarah ingressou no curso de Letras já com uma formação inicial em magistério. A partir do segundo ano, também assinou um contrato como professora contratada de inglês e português em dois colégios públicos de sua

---

<sup>93</sup> A semelhança entre o perfil inicial das três participantes que apresento a seguir é uma coincidência descoberta ao longo da pesquisa e não algo planejado *a priori*.



cidade, atuando durante todo aquele ano letivo. Ao fim do terceiro ano, por conta de uma longa greve em sua universidade, optou por transferir sua matrícula para uma universidade privada em sua cidade, cursando as disciplinas do estágio supervisionado na modalidade à distância. Formou-se em Letras depois de Amanda e Julia, aos 22 anos.

### **3.4 Contexto**

O curso de Letras frequentado pelas participantes é ofertado por uma universidade pública localizada no sul do País. Tendo sua fundação nos anos 1970, o curso possui em seu quadro professores doutores com formação em diversas áreas (Teoria Literária, Linguística e Linguística Aplicada), capacitando a formação dupla em Língua Portuguesa e Inglesa. Cinquenta alunos ingressam anualmente em uma turma por meio de um vestibular. A formação dos professores está organizada em quatro anos letivos com disciplinas ofertadas apenas em período noturno. A partir do segundo ano os alunos têm aulas aos sábados da disciplina de Libras. Os estágios supervisionados são realizados ao longo do terceiro (200 horas) e quarto ano (200 horas). As disciplinas de Língua inglesa são ofertadas ao longo dos quatro anos.

Situada em uma região que atende a mais de 20 municípios vizinhos, seu corpo discente é oriundo de diferentes cidades, com trajetos diários de até 200 quilômetros. As três participantes viajavam juntas diariamente para frequentar as aulas ao longo dos dois primeiros anos. Ao final do segundo ano, Sarah foi reprovada no curso de Linguística, aumentando sua permanência no curso por mais um ano. No terceiro ano, Amanda mudou-se para a cidade onde estudava. Já Sarah, por motivos diversos, transferiu sua matrícula para outra universidade ao final do terceiro ano.

Preocupada com a possibilidade de perder um ano letivo, Sarah escolheu uma universidade privada que havia inaugurado um polo de educação à distância em sua cidade. O curso em questão ofertava aulas online, organizadas sob o formato de módulos (uma vez por semana) e um conjunto de tarefas e trabalhos adicionais postados em um fórum online com avaliação contínua. Além disso, tutores presenciais estavam disponíveis nos pólos universitários para orientação se ela desejasse.

Este novo formato foi bem aceito por Sarah, que não precisava viajar todos os dias e tinha mais tempo livre para trabalhar com aulas de substituição. Por conta da

diferença de grades e da espera pela oferta de disciplinas, Sarah graduou-se em Letras aproximadamente um ano depois de Amanda e Julia.

### **3.5 Ferramentas mediadoras da pesquisa**

Ao longo das próximas seções, apresentarei as ferramentas organizadas em dois grupos: as narrativas orais, bem como os documentos escritos (diários de leitura, relatórios, planos de aula e de unidade, dentre outros).

#### **3.5.1 Narrativas Oraís: Grupos focais e entrevistas individuais**

Para o registro das narrativas orais, combinei o uso de grupos focais e entrevistas individuais de forma a expandir a proposta original da tríade elementar de Seidman (2006). Em síntese, considera-se que a entrevista para a geração de dados deve ser usada partindo de três perspectivas: a) foco na história de vida, b) busca pelos detalhes da experiência e c) promoção da reflexão acerca do significado dessas experiências. Esta proposta se ampara na noção vygotskiana de que a representação da experiência humana mediada pela linguagem consiste no processo de criação de sentido e significado (VYGOTSKY, 1987).

Nos dois primeiros anos, os grupos focais foram elencados como o “espaço conversacional” (ELLIOT, 2005, p.10) de geração das narrativas. Essa prática consiste na reunião de pessoas para discussão de temas ou compartilhamento de histórias. Originalmente, emergiu das pesquisas mercadológicas que testavam seus produtos colocando pessoas desconhecidas para compartilhar suas impressões. Sua presença nas Ciências Sociais e na Educação trouxe algumas modificações em seu uso inicial. Diferentes pesquisadores consideraram, por exemplo, o potencial de reunir pessoas conhecidas para discutir assuntos particulares (HENNIK, 2007), principalmente em situações de vida semelhantes (BARBOUR, 2009). Os chamados “grupos pré-existent” (BLOOR; FRANKLAND; THOMAS, 2001) mostraram que por se conhecerem, os envolvidos sentiam-se mais à vontade de compartilhar suas histórias individuais.

Acessar as questões mais delicadas tornou-se um dos traços principais para uso de grupos focais no paradigma qualitativo (BARBOUR, 2009; BARBOUR; SCHOSTAK, 2005; BLOOR; FRANKLAND; THOMAS, 2001; GOEBERT; ROSENTHAL, 2002; PUCHTA; JONATHAN, 2004). Outro motivo que justifica a opção pelo grupo focal “é a sua capacidade de capturar respostas a eventos enquanto se desenrolam” (BARBOUR, 2009, p.46). Por meio de um moderador ou facilitador e algumas questões iniciais, o grupo é convidado a discutir um tema central. O papel do moderador é manter o foco da discussão, deixando maior liberdade aos participantes para que se expressem como quiserem.

Neste estudo, o grupo focal foi utilizado para problematizar e compartilhar experiências e opiniões dos professores em formação, bem como contrastar, discutir e comparar dados de outras fontes.

TABELA 3. Sessões de Grupo Focais

<b>Período</b>	<b>Ferramenta</b>	<b>Duração</b>
Maio e Dezembro (2012)	Grupo Focal 1-- [GF1]	01:56:41
	Grupo Focal 2-- [GF2]	01:42:15
Julho, Setembro e Dezembro (2013)	Grupo Focal 3 -- [GF3]	02:08:08
	Grupo Focal 4 -- [GF4]	02:30:36
	Grupo Focal 5 -- [GF5]	02:20:01

Ao longo dos dois primeiros anos, os grupos focais foram importantes para esta investigação pela maneira imediata de geração de dados e sua comum aprovação por parte de quem participou (BARBOUR, 2009). Cada sessão me aproximava das participantes no compartilhamento de histórias, o que facilitou a transição para uma nova ferramenta. Nos dois últimos anos, os grupos focais deram lugar às entrevistas individuais. Primeiro, pela dificuldade de reunir todas as professoras em formação em um mesmo espaço físico e segundo, pela dimensão pessoal das narrativas nesta etapa. Amanda e Julia, por exemplo, realizaram os estágios em uma mesma escola (com orientadores diferentes), enquanto Sarah fez uma mudança drástica ao transferir sua matrícula para outra universidade. Tais mudanças não afetaram a geração dos dados uma vez que a entrevista individual continuou focada nas narrativas (MISHLER, 1986),

e possibilitou maior flexibilidade para sua realização. A tabela a seguir mostra todas as entrevistas realizadas:

TABELA 4. Entrevistas individuais

Período	Ferramenta	Duração
Junho, Setembro e Dezembro (2014) <sup>94</sup>	Entrevista Individual 1 [EI-1]	01:56:37 (Amanda)
		02:03:21 (Julia)
		01:28:20 (Sarah)
	Entrevista Individual 2 [EI-2]	03:33:31 (Amanda)
		03:06:36 (Julia)
		02:50:33 (Sarah)
Entrevista Individual 3 [EI-3]	03:37:51 (Amanda)	
	03:34:44 (Julia)	
	03:14:52 (Sarah)	
2015/2016 <sup>95</sup>	Entrevista Individual 1	01:03:01 (Sarah)
	Entrevista Individual 2	00:46:32 (Sarah)

Amanda e Julia concederam três entrevistas durante o ano final e Sarah duas, enquanto atuavam como estagiárias em escolas públicas. A temática dessas entrevistas considerava longitudinalmente o papel do estágio e suas fases (observação de aulas, planejamento de materiais e regência) no preparo da profissão.

Tanto as entrevistas quanto os grupos focais foram registrados em áudio por meio de um gravador digital. Os áudios convertidos em mp3 eram então transcritos integralmente. Posteriormente os dados eram revisitados para substituição de nomes reais por pseudônimos. Dentro do espectro de modelos disponíveis de transcrição, como os da análise da conversa etnometodológica (com símbolos próprios ou unidades de discurso), optei por trabalhar com “transcrições limpas” (ELLIOT, 2005, p. 52). Logo, as transcrições apresentadas neste texto preservam seu traço de oralidade, mas sem a exigência de demarcar todas as interrupções e repetições. Os recursos mínimos adotados incluem o uso de reticências para representar pausas, colchetes para introduzir comentários do pesquisador sobre contexto da narrativa construída e reticências entre parênteses representando recorte da vinheta.

<sup>94</sup> Enquanto as participantes Amanda e Julia discutiam os estágios do quarto ano, encerrando a participação, Sarah discutia os estágios do terceiro. Em, 2015, pela mudança de universidade e conclusão do curso, foi preciso que ela concedesse entrevistas adicionais.

<sup>95</sup> Com a mudança de universidade Sarah dividiu seu último ano de faculdade em dois semestres, o segundo de 2015 e o primeiro de 2016.

### 3.5.2 Trabalhos escritos: ferramentas da formação

Na vida em sociedade, os registros escritos passam a ser mais preservados com cuidado do que nas gerações anteriores. É o que Patton (2002, p.293) chama de “cultura material”. As histórias e experiências são materializadas de diferentes formas e os registros podem ser encontrados tanto nas esferas pública (um jornal, um trabalho acadêmico publicado, um relatório) e privada (um diário, o livro de notas, um blog, etc.). Os trabalhos acadêmicos permitiram acesso às reflexões dos graduandos sobre a própria formação também na modalidade escrita, com o diferencial de não terem sido elaborados para fins de pesquisa. Todavia, colaboram com as perspectivas narradas nos grupos focais por contextualizarem esses eventos retrospectivos. Ambientados no contexto formal de ensino, os trabalhos selecionados para análise foram aqueles que criaram oportunidades de expressão de ideias focadas na formação docente, seja com foco nos conhecimentos cotidianos ou científicos das alunas.

A tabela 5 apresenta uma síntese dos principais trabalhos escritos.

TABELA 5. Ferramentas do curso de Letras

Ano	Ferramenta	Amanda	Julia	Sarah
2012	Diário de leitura	4 diários	4 diários	4 diários
2013	Relatórios de Estágio 3º ano	4 relatórios	4 relatórios	—
2014	Relatórios de Estágio 3º ano	—	—	4 relatórios
	Planos de aula – estágio do 4º ano	5 planos	5 planos	—
	Plano de unidade – estágio do 4º ano	1 plano	1 plano	—
	Plano de aula experimental – estágio do 4º ano	1 plano	1 plano	—
	Relato de conclusão do curso	1 relato	1 relato	—
2015	Plano de aula			1 plano
2016	Relatório de estágio			1 relatório

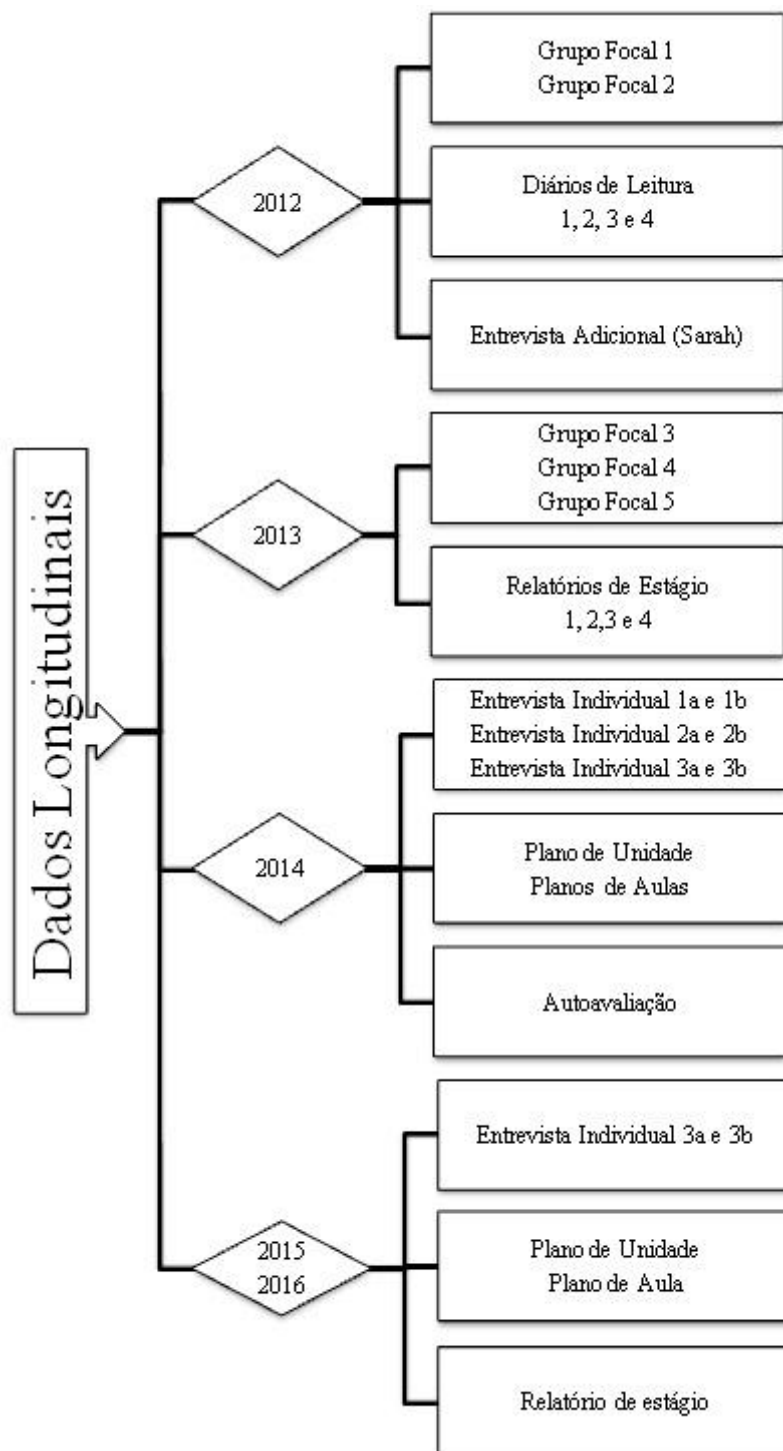
Ao invés de discuti-los nesta seção, cada item presente na tabela acima será apresentado ao longo de cada temporada do capítulo 4 e será pormenorizado em relação ao seu papel nas narrativas. Esses trabalhos foram também incorporados durante as seções de grupos focais e entrevistas, atuando como mediadores, pois registravam informações e descreviam eventos que estimulavam a memória das participantes para

enriquecer os detalhes. Nesses momentos, elas tiveram oportunidade de recontar sua relação com essas ferramentas, as condições contextuais que influenciaram essa ação mediada (WERTSCH, 1985, 1991), como as regras de uso, o tipo de instrução e o papel da avaliação.

### **3.6 Geração dos dados**

Originalmente, essa etapa foi concebida com três anos consecutivos de geração de dados. No entanto, por questões pessoais e institucionais, uma das participantes levou dois semestres adicionais para concluir os estágios finais (entre 2015 e 2016). Ao invés de considerar as narrativas como dados a serem coletados, ou seja retirados de seu contexto, é preferível concebê-las como geradas numa situação interativa que materializa para análise os sentidos dos participantes sobre a vivência em determinado período histórico. Dessa forma, o desenho longitudinal se desdobrou em quatro anos, com duas ou três ondas de geração de dados a cada ano, conforme visualizado na figura abaixo.

FIGURA 1. Ondas da pesquisa longitudinal



É necessário frisar, de antemão, que os quatro anos de geração de dados não correspondem respectivamente aos quatro anos de graduação da licenciatura em Letras,

que será foco do próximo capítulo. Na figura acima, por exemplo, as primeiras narrativas foram geradas em 2012, quando as alunas já cursavam o segundo ano da licenciatura. Os dados desse período, portanto, compreenderam histórias do primeiro e segundo ano de Letras. Em 2013, duas das participantes cursavam disciplinas e estágios do terceiro ano, enquanto a terceira cursava apenas algumas disciplinas. Em outro extremo, no ano 2015 e 2016, foram geradas apenas as narrativas de Sarah, que havia se transferido para outra universidade, já que as demais participantes concederam essas entrevistas durante 2014.

Em 2012, as três participantes contribuíram com trabalhos escritos feitos durante o curso (diários de leitura) e duas seções de grupo focal. O primeiro grupo focal (GF1) tratou das histórias de vida (WEBSTER; MERTOVA, 2007) e as experiências que as levaram ao curso de Letras e início do curso. O seguinte (GF2) tratou das especificidades do segundo ano e expandiu os detalhes concretos de experiência (SEIDMAN, 2006) com o diário de leitura.

Em 2013, o estudo passou de duas para três ondas contando com três seções. Durante o [GF3], as participantes compartilharam as primeiras impressões do terceiro ano de Letras e expectativas com o estágio supervisionado. No [GF4] descreveram as primeiras experiências vividas no estágio e as tarefas até então realizadas. Por fim, durante o [GF5], avaliaram as últimas etapas do estágio, as contribuições da disciplina e o papel de algumas ferramentas mediadoras propostas pelo curso (relatórios de estágio). Dentre os trabalhos escritos, as alunas permitiram acesso aos relatórios produzidos durante a disciplina, que foram comentados nos grupos focais anteriores.

Em 2014, Amanda e Júlia encerraram sua participação no curso em conformidade com o fim da licenciatura. Nesse ano, os grupos focais deram espaço às entrevistas individuais, que se acomodavam com maior facilidade ao pouco horário livre das participantes. A primeira entrevista individual tratou das expectativas para o estágio final e preparação das alunas. A seguinte considerou as primeiras fases iniciais do estágio, as interações com os orientadores e o planejamento de aulas e tarefas pedagógicas. A última entrevista do ano letivo tratou da fase de regência das alunas e do papel do orientador nesse processo, bem como a conclusão da licenciatura e preparo da profissão. Sarah, neste mesmo ano, cursava disciplinas do terceiro ano e quarto ano,



sem estar matriculada nos estágios finais. A conclusão do curso veio depois de suas outras colegas, concedendo suas entrevistas entre 2015 e 2016.

### 3.7 Procedimentos de Análise

Os procedimentos metodológicos que fundamentam este trabalho se constituíram a partir de pressupostos de pesquisa narrativa como método qualitativo (CZARNIAWSKA, 2004; ELLIOT, 2005; TRAHAR, 2011; WEBSTER; MERTOVA, 2007) com foco no entrelaçar de histórias pessoais e profissionais de professores (BELL, 2002; BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CLANDININ, 1989, 1991, 2008; CLANDININ; CONNELLY, 1990, 1996, 2010, 2015; CONNELLY; CLANDININ, HE, 1997; KITCHEN, 2011).

Os procedimentos de análise se amparam em três pilares essenciais da pesquisa narrativa: ferramentas, critério e estrutura (WEBSTER; MERTOVA, 2007). O primeiro, já detalhado na seção 3.5, corresponde ao aparato metodológico selecionado para geração e registro das narrativas. O segundo considera os princípios norteadores de autenticidade de uma pesquisa narrativa (validade, confiabilidade, plausibilidade e verossimilhança, transmissibilidade e economia) que detalho a seguir.

Os princípios de *validade e confiabilidade*<sup>96</sup> são estabelecidos na apresentação de dados bem fundamentados e na precisão com que cada singularidade é explorada. Eles envolvem o cuidado da seleção das vinhetas e sua explicação a partir de um olhar teórico, neste caso dos estudos histórico-culturais. Ao longo deste trabalho, houve o cuidado de apresentar sempre as três perspectivas de um mesmo fenômeno, mesmo que fossem semelhantes. Ainda que em determinados momentos possa parecer que as alunas se parafraseiam, na verdade, do ponto de vista narrativo, elas complementam o fluxo.

---

<sup>96</sup> Por mais que esses conceitos sejam tradicionais nas ciências em geral, Webster e Mertova (2007) advogam em favor de uma resignificação dos mesmos para a pesquisa narrativa, de forma que novos traços particulares desse conceito científico sejam generalizados (VYGOTSKY, 1934/2012), e assim o novo significado seja aceito pela comunidade científica (VYGOTSKY, 1927/2004). Dentro da noção de validade e confiabilidade, Webster e Mertova incluem uma subcategoria chamada *acesso*, relacionado (1) ao contato que os leitores têm aos participantes a partir das histórias apresentadas e (2) disponibilidade ao leitor de diferentes dados dos participantes em embasem esse texto.

A respeito da *plausibilidade* ou *verossimilhança*, assume-se que a representação das histórias se deu adequadamente, sem necessidade de esconder ou modificar o curso dos eventos. Dos diferentes fatores de distorção narrativa que competem fortemente para a manutenção desses princípios, destaca-se o “o roteiro Hollywoodiano” (CLANDININ; CONNELLY, 1990, p.10), que se refere ao fato de modificar o fim de uma história buscando a harmonia, ao invés do conflito ou da realidade para ressaltar uma narrativa com final feliz. Apesar desses desafios, como poderá ser observado no capítulo 4, não houve problema em retratar as histórias de conflito, uma vez que é a partir dessas contradições que se compreende os fenômenos (VYGOTSKY, 1926/2001, 1926/2003).

Os dois últimos itens do grupo de critérios são a *transmissibilidade* e a *economia*. O primeiro considera que o estudo e seus dados sejam apresentados de forma contextualizada e esclarecida, de forma que possibilite outros pesquisadores replicarem as mesmas etapas com as mesmas ferramentas. Ainda que os resultados sejam diferentes (traço já esperado da pesquisa narrativa), os recursos descritos na seção 3.5, bem como a análise apresentada no capítulo 4 e os anexos com exemplos da geração de dados, possibilitam a transmissibilidade do estudo por outros pesquisadores. Por fim, o segundo se apresenta como um desafio ao pesquisador, de forma que ele não se perca na infinidade de seus dados e selecione as vinhetas que representem com mais detalhes o sentido construído pelos participantes. O recorte das vinhetas foi definido com intuito de ilustrar os relatos na impossibilidade de trazer uma transcrição completa. Para contextualizá-las, em alguns casos elas são antecedidas por uma descrição do evento entre colchetes.

O terceiro pilar da análise narrativa é o da *estrutura* e compreende os elementos básicos de uma narrativa. *Tempo* e *espaço* são questões elementares e constitutivas. Todavia, agora em formato escrito, eles são entendidos na forma de “construções escritas” sendo chamadas, portanto de *roteiro* e *cena* (CONNELLY; CLANDININ, 1990). Uma cena representa o ambiente onde as histórias acontecem e as experiências são vividas, enquanto o roteiro traz a estrutura temporal desses eventos (geralmente presente, passado e futuro). Além de questões voltadas ao tempo e ao espaço, dois

outros fatores são considerados, as pessoas e os fenômenos que elas experienciam<sup>97</sup>: *personagens e eventos*<sup>98</sup>.

Webster e Mertova (2007) ressignificam as quatro categorias da *estrutura* propostas por Connelly e Clandinin (1990) para tratar as narrativas do ponto de vista de eventos críticos, propondo uma classificação própria para cada evento conforme o grau de importância que os sujeitos atribuem a eles. O percurso nesta pesquisa, todavia, foi um pouco diferente de Webster e Mertova (2007), uma vez que não foi feita a seleção apenas de eventos considerados críticos. Partindo dos quatro pilares elementares, os acontecimentos são apresentados na forma de episódios. Um episódio poderá ser entendido da seguinte forma: uma das participantes (sujeito/personagem) vivenciou (roteiro – tempo passado) uma experiência significativa para ela (evento) ao longo do curso de Letras (cena). Os diferentes episódios formam a trajetória construída por cada participante em formação inicial. Esses episódios são organizados cronologicamente em quatro partes que compreendem uma temporada do curso de formação em que determinadas ações foram realizadas (disciplinas, estágios, etc.).

Concluída a apresentação das categorias basilares, a próxima etapa da discussão inclui o detalhamento de como as narrativas foram organizadas para análise e apresentadas ao leitor. Os episódios narrados em cada seção ou temporada do capítulo 4 foram inicialmente esquematizados a partir dos quatro aspectos básicos da estrutura: sujeito, cena, roteiro e eventos. Após a reunião das histórias, as narrativas foram apresentadas a partir de vinhetas dos dados transcritos. As vinhetas refletem a proposta de preservar as histórias narradas na voz das participantes em comparação à análise do pesquisador (critérios de plausibilidade, aparência e transmissibilidade). Em alguns momentos as histórias se cruzam e será possível notar três vozes que discutem um evento em comum, em outros momentos, cada voz é apresentada por vez. Ao fim, três narrativas são constituídas em que as alunas discutem diferentes eventos de sua

---

<sup>97</sup> O termo coloquial *experienciar* apreende melhor a noção de vivenciar uma experiência do que experimentar, por isso seu uso.

<sup>98</sup> Como é possível perceber, estes termos retomam os estudos narratológicos da teoria literária. Da terminologia original opta-se por *sujeitos* ao invés de *personagens*, buscando enfatizar o caráter histórico (biográfico) das participantes, mais coerente com o paradigma qualitativo e a vertente histórico-cultural.

formação. A voz do pesquisador entrelaça os eventos, analisando-os a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Esse tipo de abordagem tem recebido críticas, principalmente por não aderir aos princípios tradicionais de análise da pesquisa qualitativa como a codificação, categorização e demarcação de temas (SALDAÑA, 2009; PATTON, 2002) em pequenas unidades. Por se tratarem de fenômenos complexos geralmente representados em porções extensas (vinhetas), ao invés dos dados serem tratados a partir de categorias e recortes, eles serão analisados como eventos ou em episódios, conforme a terminologia aqui adotada. Um episódio representa um momento no contínuo narrativo em que o participante recorda ou seleciona determinada experiência dentre tantas outras. O conjunto de diferentes episódios organiza uma representação narrativa do sentido que as professoras em formação criam, via linguagem (VYGOTSKY, 1987), da sua experiência de vida.

### **3.8 Princípios éticos**

A concretização do estudo foi norteadada por quatro princípios éticos que envolvem desde o desenho da pesquisa, o convite às participantes e a geração de dados, bem como análise, preparação e divulgação dos dados. Tais princípios englobam: 1) a regulamentação da pesquisa, 2) a garantia do anonimato, 3) a prática negociada e 4) forma de divulgação das narrativas.

Primeiro, o projeto que deu origem a esta investigação foi inicialmente aprovado pelo conselho de ética em pesquisa da UNESP de São José do Rio Preto (CEP-UNESP/IBILCE parecer nº 392.085). Em seguida, as participantes assinaram termos de consentimento elaborados pelo próprio comitê científico. Nele, foi garantido o anonimato durante e após o encerramento da pesquisa. Conforme sugestão delas, o contexto real do curso de formação será referido apenas como localizado na região sul do Brasil. Elas adotaram nomes fictícios e os nomes de demais sujeitos citados em suas narrativas, bem como lugares e cidades foram trocados por pseudônimos. O mesmo se aplica às disciplinas ofertadas pelo curso de Letras, que são apresentadas como nomes genéricos. Ao longo da geração de dados, relatórios semestrais eram submetidos para apreciação do comitê de ética.

Terceiro, desde o início deixei claro que a geração das narrativas gravadas em áudio seria uma prática negociada (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013), ou seja, as participantes contariam as histórias sem coerção ou intimidação, além de terem sido garantidas no termo de consentimento que poderiam encerrar sua participação a qualquer momento. Por fim, o princípio de análise e divulgação dos resultados adotado se baseia principalmente no que foi discutido na seção anterior (3.7) em que foram apresentados os pilares norteadores da organização das histórias e sua apresentação na forma de vinhetas acompanhadas de análise do pesquisador.

Com o desenho de pesquisa apresentado ao longo destas seções, reconstruo as narrativas das três alunas no próximo capítulo.

## Capítulo 4

# As trajetórias em espiral

*Cada sintaxe nova é então reflexo indireto de novos relacionamentos, de um maior aprofundamento em nós mesmos, de uma consciência mais nítida do mundo e do nosso mundo. Cada sintaxe nova abre então pequenas novas liberdades.* (Lispector, 2005, p.106).

As narrativas são apresentadas neste capítulo organizadas em quatro temporadas que englobam, desde os interesses iniciais pela carreira docente, as experiências transformadoras do curso de Letras, até a conclusão da licenciatura.

### 4.1. PRIMEIRA TEMPORADA: expectativa e realidade de ser professor

A primeira temporada resgata as histórias pessoais anteriores ao ingresso no ensino superior começando com as primeiras experiências de aprendizagem de inglês. Em seguida, o primeiro ano de Letras é discutido considerando as primeiras impressões.

#### 4.1.1 O ponto de partida: a língua inglesa entra em cena

O primeiro movimento narrativo nas histórias das participantes busca compreender como a língua inglesa se fez presente nas primeiras experiências educacionais. Sendo as três alunas em idade escolar na segunda metade da década de 90 e começo dos anos 2000, elas tinham língua inglesa em seu currículo escolar como matérias adicionais, e, portanto, cada uma teve seu primeiro encontro com a nova língua em ocasiões diferentes.

##### Vinheta 1

[as três participantes comentam a primeira vez que estudaram inglês]

**PESQUISADOR:** Antes disso, vocês nunca tiveram assim...

**JULIA:** Nada de inglês.

**PESQUISADOR:** Nem na pré-escola.

**JULIA:** A Amanda teve.

**AMANDA:** Quando eu era criança.

**PESQUISADOR:** E antes de agora, vocês já chegaram a fazer curso de inglês?  
(...)  
**AMANDA:** Só quando criança mesmo.

Amanda recorda o fato de ter sido aluna de uma escola particular nos anos pré-escolares. Nesse contexto, a língua inglesa (LI) era oferecida como uma disciplina extra, que destacava essa escola das demais por propor um currículo de educação infantil sensível aos avanços culturais e tecnológicos da época<sup>99</sup>. Julia já não teve o mesmo contato com a língua inglesa, conforme a vinheta a seguir.

#### Vinheta 2

**PESQUISADOR:** E antes de Letras, como que era o inglês na vida de vocês?  
**JULIA:** Ah, não era [risos].  
**AMANDA:** Não era, [risos]. No Magistério a gente teve dois anos de inglês, mas foi muito resumido.  
**PESQUISADOR:** E vocês tiveram então só dois anos.  
**AMANDA:** Só.  
**JULIA:** Só.  
**AMANDA:** E de quinta até oitava se resumiu em tradução de texto.  
**JULIA:** É o normal do ensino médio, do ensino fundamental.  
**PESQUISADOR:** E o magistério durou quatro anos e vocês tiveram inglês na metade dele?  
**AMANDA:** Aham.  
**JULIA:** É.  
**PESQUISADOR:** Isso é bem razoável, né?  
**JULIA:** Razoavelmente pouco.  
(...)  
**JULIA:** É que na verdade a gente nunca pensou, "vamos estudar inglês porque vamos fazer Letras" [no futuro].

Em tom de brincadeira, Julia responde que a língua inglesa “não era” presente em sua vida cotidiana. Em sua recapitulação de eventos narrativos, a mudança temporal (roteiro) (CLANDININ; CONNELLY, 1990) é rápida para resumir como o seu contato formal com a língua estrangeira era esporádico. Amanda exemplifica o ensino fundamental como um conjunto de exercícios e tarefas focavam a tradução de textos, herança da tradição escolástica de ensino (VIGOTSKI, 2003, p.194). Olhando retrospectivamente, Julia reflete que, como não podia antecipar que a língua inglesa se tornaria tão necessária para a faculdade, não se dedicou tanto quanto poderia.

<sup>99</sup> Dentre esses avanços, cabe destacar um acesso preliminar aos computadores de mesa (*desktop*), impulsionado pelos cursos de informática espalhados pelo país, bem como os primeiros provedores grátis de internet discada. Na educação pública, o ensino de línguas dessa época era orientado pelos então recentes PCNs (BRASIL, 1998) que focalizavam a leitura na língua estrangeira para acesso ao mundo globalizado.

Sarah, assim como Amanda, frequentou a mesma escola particular de sua cidade que promovia o ensino de inglês e informática como diferencial. Os detalhes são descritos a seguir:

**Vinheta 3**

*[a participante comenta sobre ter aulas de inglês na educação infantil]*

**SARAH:** Tive, aham. Quando eu fiz o jardim, eu estudava na [escola] Jardim Feliz. Já comecei desde pequenininha a ter aula de inglês. Mas o básico né: cores, aquelas coisas para o conhecimento. A minha mãe diz que desde pequena eu já gostava. Ela falava...

Considerando a sua idade, Sarah recorda que o ensino era de nível básico e focado principalmente em vocabulários isolados em categorias que facilitavam a aquisição. Ela cita a própria mãe para enfatizar como sua história com a aprendizagem de inglês começou de maneira harmônica, a partir das boas experiências que vivenciou com seus primeiros professores (VAN HUIZEN, VAN OERS & WUBBLES, 2005, BULLOCK, 2011). Sarah, transitando entre suas lembranças, recorda ainda de um breve período em que estudou em um instituto de idiomas.

**Vinheta 4**

*[A participante explica que por ser muito nova, certo dia decidiu parar com o curso por estar envolvida com outros cursos extracurriculares e nunca mais voltou]*

**SARAH:** Agora eu podia fazer só uma complementação, pra poder revisar tudo. Mas nossa, faz muita falta, se eu pudesse voltar no tempo.

Essa trajetória narrativa que a diferencia das outras colegas no tipo de experiência vivida, contexto e personalidade (LORTIE, 1975)<sup>100</sup>, de começar um curso de idiomas, aparece com uma experiência emocional atual de arrependimento. Por ser muito nova, decidiu parar com o curso sem motivo aparente. No momento presente, imagina que se tivesse continuado, estaria com bom nível linguístico e não teria problemas com as disciplinas do curso voltadas para essa área.

---

<sup>100</sup> Ainda que as pessoas sejam estudantes em um mesmo contexto, esses traços de individualidade segundo Lortie (1975) especificam como a experiência escolar é entendida de maneira particular. Tal argumento é essencial na pesquisa narrativa (CONNELLY; CLANDININ, 1990; CLANDININ; CONNELLY, 1995; WEBSTER; MERTOVA, 2007) que focaliza como diferentes sujeitos podem interpretar um mesmo fenômeno.



#### 4.1.2 Os professores e a idealização da profissão

A língua inglesa é lembrada em passagens que revelam uma presença na forma de disciplina extra nas escolas onde estudaram. Nos anos seguintes da educação fundamental (entre 2003 e 2006), o ensino é caracterizado por exercícios de tradução com pouca ou nenhuma interação oral, um tema que será recorrente nas narrativas dessas participantes. Nesta época, o ensino de inglês na educação pública daquele estado era orientado pelas prescrições dos PCNs. As secretarias de educação do estado realizavam encontros com professores para discutir, a partir de 2004 quais os caminhos poderiam ser adotados futuramente pelo ensino de LE ainda marcado por métodos tradicionais.

Retornando ao passado delas, chega-se em uma fase em que tradicionalmente os alunos brasileiros entrariam no ensino médio. Uma nova mudança acontece, marcando um primeiro salto importante na trajetória profissional das três: a opção pelo magistério. Além de certificação equivalente ao ensino médio, o curso oferecia uma capacitação para poder ensinar as disciplinas elementares da educação infantil. A próxima vinheta contextualiza a tomada de decisão da primeira participante.

##### Vinheta 5

**AMANDA:** Então, eu pensei em fazer porque foram nas salas divulgar o curso de magistério, a gente foi a segunda turma. E tinha professores que apoiavam e outros que eram contra eu fazer. Mas aí é outra questão, eles queriam que eu fizesse o ensino médio normal, porque pra dar aula depois eu não precisaria do magistério. Eu faria Letras e poderia ser professora. Porque naquela época eu pensava em fazer Letras, porque eu gostava da disciplina. (...) Mas assim, uma coisa que, como eu posso dizer... [foi] um desejo de mudar, de fazer uma coisa diferente. E como no primeiro ano eu pensava "ah, vou perder um ano", quando chega no quarto [ano] você vê que não perdeu, você ganhou um ano. E tantas pessoas que estudaram três [anos] não prestaram vestibular, e talvez não passaram. Na verdade não passaram...

Ainda no último ano do fundamental, ela lembra a divulgação do curso em sua escola. Impulsionada pelos seus professores, ainda que com opiniões distintas, a carreira docente começou a surgir como um possível interesse. De um lado, alguns deles sugeriam que ela já se inserisse na profissão optando pelo magistério. Do outro, recomendavam essa decisão futuramente em nível superior. Sua decisão na época foi motivada pelo desejo de mudança e a dimensão "afetiva" de identificação com a profissão (LORTIE, 1975, p.63). Nessa dimensão, cabe incluir também o valor que ela

atribui ao encorajamento de seus professores. Esse desejo foi questionado inicialmente pela ideia de “perder um ano” em relação aos colegas que cursariam o ensino médio normal. Em tempo presente, seu olhar retrospectivo conclui, no entanto, que um ano a mais não foi tempo perdido. Ela conseguiu concluir o ensino médio com uma profissão que a interessava antes mesmo de chegar ao ensino superior.

Sarah também ressalta o papel de seus professores como propulsores de seu interesse por seguir na carreira docente, incentivando nela o desejo de mudar “para o outro lado da mesa” (LORTIE, 1975, p.61), ainda que enxergava a sala de aula sob a perspectiva de aluna.

#### Vinheta 6

**SARAH:** Então, o que me levou para Letras foram os meus professores do magistério. Porque eu gostava da forma como elas ensinavam, tanto de português quanto de inglês. E aí, por eu já ver o inglês desde pequena, lembrar do cursinho que eu parei, mas depois de um tempo caiu a ficha de que eu tinha que ter continuado, porque eu gostava, que foi que me levou pra Letras. Eu lembrava da professora, porque realmente era uma inspiração, acho que a professora percebia que eu gostava e me motivava pra isso. Tanto que a professora falava: “quero ver você em Letras, quero ver você fazendo inglês”.

A motivação veio não apenas dos conselhos dos professores, mas das práticas educacionais que Sarah vivenciou como aluna deles. Não apenas observando essas práticas socializadas (LORTIE, 1975; PIMENTA, 2012; VAN HUIZEN, VAN OERS, WUBBELS, 2005), mas construindo nessa experiência cotidiana o sentido do que era ser professora.

Tendo a língua inglesa presente na educação infantil e na breve experiência no curso de idiomas, o aspecto marcante é a recordação de sua professora de inglês que lhe inspirava a querer aprender o idioma a partir do ensino baseado em cooperação. Ainda que a inspiração no campo educacional seja algo “raro” (VIGOTSKI, 2003, p.298), pois não é algo que acontece com todos e seu alcance nem sempre pode ser planejado, Sarah começa assimilar aqueles comportamentos como referência do que é ser professor porque gosta desses professores.

Julia compartilha uma perspectiva semelhante, mas seus mentores, as pessoas que mediavam suas escolhas e decisões (GALLIMORE; JOHN-STEINER; THARP, 1992), estavam na base familiar e era dali que os conselhos vieram.

#### Vinheta 7

**PESQUISADOR:** Você tem casos de professores na família?

**JULIA:** Não. Eu tenho uma tia que fez magistério, mas também nunca exerceu a profissão. Aí eu pensei assim: "Ah, vou fazer né". E naquela época a minha prima estava fazendo. Aí eu comentei com ela e ela falou assim: "É bom, é puxado mas é bom". Aí eu pensei: "Ah, vou tentar fazer". Aí eu comentei com meu pai e com a minha mãe. Aí eles falaram assim: "Ah, já que você quer fazer, vai né". Só que sempre eu ficava com aquela dúvida, faço ou não faço? Mas eu fui mais por aquela base assim, é uma experiência a mais, né? É um curso a mais e é a chance de eu ter uma profissão.

**PESQUISADOR:** Com certeza.

**JULIA:** Como antes eu não pensei assim: "vou ser isso ou vou ser aquilo" eu pensei assim: "lá talvez eu descubro o que eu quero". E foi mais ou menos isso mesmo, sabe? Tipo, desde o começo eu já me identifiquei bastante com o curso.

Em sua família, além de uma tia formada no magistério, Julia recorreu a sua prima que naquele momento concluía o mesmo curso. Sua orientação foi breve, focando as dificuldades e ressaltando seus benefícios. Com essa interação inicial, antes de decidir, recorreu aos seus pais que aparentemente apoiariam qualquer decisão de sua filha. No modelo clássico de mentoria, Julia buscou apoio e conselho em seus pares mais experientes, para que eles proovessem a orientação necessária para o que ela ainda desconhecia (GALLIMORE, JOHN-STEINER, THARP, 1992).

Apesar da incerteza, Julia decidiu fazer o magistério e se a incerteza persistisse, aproveitaria o curso para descobrir seu futuro. Nos três casos, essa escolha possibilitou uma aproximação maior com a prática pedagógica, e a próxima seção elabora essas experiências.

#### **4.1.3 O magistério e a identificação com a profissão**

Os cursos de magistério na educação pública do sul do Brasil eram ofertados, além do segundo grau (atual ensino médio) até o ano de 1996, sendo extinto pelas secretarias de educação e revitalizado somente dez anos depois. O colégio onde as alunas estudavam o último ano do ensino fundamental começou a ofertar vagar para o curso de magistério, sendo chamado agora de formação de docentes<sup>101</sup>. Ao longo de quatro anos (2007-2010), as três participantes cursavam além das disciplinas comuns do

---

<sup>101</sup> O curso era estruturado na perspectiva da práxis freiriana. Sua proposta curricular considerava a educação em seus fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, psicológicos, políticos e pedagógicos e foi publicada oficialmente em 2007.

ensino médio, disciplinas específicas sobre pedagogia e realizavam estágios na educação infantil como auxiliar de professoras. Ao mesmo tempo, eram alunas de diferentes professores “estabelecidos” (LORTIE, 1975, p.61), ou seja, novos modelos cujas práticas e abordagens pedagógicas contribuíram para a compreensão de cada uma delas acerca do que seria ensinar línguas. Enquanto as alunas aprendiam novos conteúdos, viam esses conhecimentos serem ensinados ali na prática, pelo agir de seus professores de magistério. Dessa forma, algumas dessas posturas foram mantidas como referência de ação futura.

Sarah nos explica como seu gosto pela língua inglesa se intensificou principalmente pelos seus professores nessa época.

<b>Vinheta 8</b>
<p><b>PESQUISADOR:</b> E antes da faculdade? Você gostava de inglês ou não?</p>
<p><b>SARAH:</b> Já, já gostava por causa das minhas professoras do ensino médio [magistério], que foi minha base. Foi por causa delas que eu escolhi Letras, as professoras de inglês e português</p>
<p><b>PESQUISADOR:</b> E o que você lembra dessas professoras? O que elas faziam [nas aulas] que fazia você gostar?</p>
<p><b>SARAH:</b> A metodologia. O jeito de trabalhar, porque elas sabiam que a gente não tinha um conhecimento bom de vocabulário, de gramática. Porque por mais que era ensino médio, puxa bastante coisa assim, né, de verbos, de vocabulário. Era muita tirinha, música e apresentação. Eu sempre fui muito comunicativa, principalmente quando era apresentação. Então, quando vinha essas coisas, principalmente do inglês, que trabalhava muito a oralidade, nossa eu adorava! E daí só pelo fato de ver outra língua parece que já era bem melhor que o Português, o normal.</p>

A “base” de seu interesse pela língua inglesa foi formada pelas experiências com seus professores de inglês no magistério/ensino médio revelando traços de uma influência contínua (LORTIE, 1975, p.64)<sup>102</sup>. Sarah gostava da metodologia delas e da maneira como trabalhavam a disciplina, por considerarem principalmente as dificuldades que os alunos tinham e por organizarem as aulas a partir delas. Sarah parece ter conseguido separar o “essencial e o não essencial” (VYGOTSKY, 1997, p.200)<sup>103</sup> para aquela situação, ou seja, possivelmente assimilou e construiu seu próprio conceito do que seria ensinar. A descrição das aulas que trabalhavam materiais variados

<sup>102</sup> Para este autor, a influência é contínua pois o sujeito assimila essas ações como modelos de como ensinar, especialmente quando o aluno aprende efetivamente por meio delas. Esses professores estabelecidos são aqueles com maior experiência em sala de aula.

<sup>103</sup> Saber reconhecer o essencial e o não essencial, neste texto de Vygotsky, remete à visão mais elaborada que o autor tinha sobre o papel da imitação, conforme discuti na seção 2.2.2.

de uma forma que lhe interessava (especialmente pelo foco na oralidade) faz parte desse entendimento de como ensinar. O sentido estabelecido por ela era de que ensinar envolve dinamismo e a capacidade de trabalhar a partir das dificuldades do aluno.

Cabe ressaltar, no entanto, que apesar da feliz identificação que essas experiências construíram em relação à profissão, elas permanecem num nível de experiência concreta (VYGOTSKY, 1934/2012)<sup>104</sup>. Por exemplo, as decisões tomadas por sua professora eram interpretadas pela aluna como a forma correta influenciando sua compreensão sobre a maneira de ensinar. Faltava ainda uma presença mais efetiva de uma dimensão científica (VYGOTSKY, 1934/1986), que fosse capaz de justificar essas escolhas, não apenas do aspecto intuitivo ou aleatório, mas consciente e deliberado (por exemplo, o agir do professor de acordo com uma teoria e não outra, uma orientação institucional, dentre outras diretrizes que norteiam a prática).

Estudar uma nova língua, nessas condições que ela recorda, fez com que a identificação com a profissão surgisse das interações marcantes com essa professora que desempenha um papel de *forte modelo* (LORTIE, 1975, p.64)<sup>105</sup>. Mas sua escolha não foi tão simples e direta apesar da aparente inspiração.

Vinheta 9
[Sobre decidir fazer Letras]
<p><b>SARAH:</b> Então, eu já tinha pensado em Letras, só que junto com Letras veio Psicologia, porque eu sempre gostei disso. Mas, eu gostava de Psicologia pelo fato de poder estudar melhor as pessoas, já pra poder entender melhor as pessoas. Só que daí, já pela base de gostar do inglês, eu percebi que eu queria Letras. E aí eu também via as professoras e isso influencia muito. Porque você percebe assim: "Nossa! Se a professora tá falando isso", eu penso que é o valor do professor. "Nossa, você não vai fazer Letras?". É sinal que eu sempre demonstrei uma vocação pra aquilo. Aí foi quando eu decidi que era Letras, inclusive era no terceiro ano do magistério. No último ano, quando eu tinha que fazer o vestibular, eu já sabia que era Letras. A dúvida veio no terceiro ano, porque eu tinha uma professora de metodologia de ensino na educação infantil, que tinha matéria de psicologia na educação infantil. Aí ela falava que eu me dava bem, que ela achava que ia ser legal e que, já por eu gostar dessa matéria. Mas mesmo assim, o que pesou mais foi pra Letras mesmo.</p>

<sup>104</sup> Alguns conceitos científicos foram introduzidos ao longo do curso de magistério (retome a nota de rodapé anterior), no entanto, como mostram as vinhetas, eles pouco aparecem nas narrativas, e a ação concreta dos professores formadores é um fator mais que sobressai nos relatos retrospectivos. Dessa forma, acredito que nessas "formações culturais" elaboradas pelos sujeitos para se adaptar a um novo problema (e.g., assimilar o que é ensinar LI), a experiência cotidiana recebe mais destaque nas histórias.

<sup>105</sup> Um forte modelo revela o papel da influência dos professores na vida dos alunos, especialmente aqueles que futuramente buscam a mesma profissão.

Chegando próximo da conclusão do ensino médio, entre os anos de 2009 e 2010, Sarah estava dividida entre os cursos de Psicologia e Letras, uma vez que ambos iam ao encontro de seus interesses. Além disso, novamente os professores desempenharam um papel decisivo. Ela recorda que o encorajamento deles sobre o potencial dela para a profissão não passava despercebido, e começou a significar algo. Durante o terceiro ano de magistério, a decisão por Letras era quase certa, e seu desenvolvimento profissional era entendido naquele momento como vocação<sup>106</sup>, ali ela teria descoberto que esse era seu futuro. No entanto, outra professora em uma das disciplinas cursadas no magistério passou a influenciar seu interesse pela psicologia. Ainda que dividida, a intervenção dos professores num papel temporário, mas significativo de mentores, dos dois lados, foi fundamental para a escolha do curso de Letras. O sentido era formado não apenas dos modelos anteriores, mas da idealização vinda do encorajamento dos professores.

Além do suporte familiar, conforme detalhado anteriormente, é possível ver que Julia compartilha do mesmo tipo de impacto de uma aprendizagem por observação nas interações com um de seus “professores estabelecidos” (LORTIE, 1975, p.61).

**Vinheta 10**

*[Sobre decidir fazer magistério ao invés do ensino médio regular]*

**JULIA:** E eu já estudava naquele colégio. Só que eu sempre estudei à tarde. Só que também eu nunca tive aquela ideia assim sabe: “vou fazer [magistério], vou ser professora”. Antes eu não tinha. Mas sempre os meus professores perguntavam: “Ah, Julia, por que você não faz magistério? Você parece que vai tão bem! Você daria uma professora tão boa sabe”. Eles sempre comentavam.

Foi destacado anteriormente que, apesar da decisão pelo magistério, Julia permaneceu incerta por algum tempo. Mesmo gostando do curso, esperava “se encontrar” em relação ao futuro. Ela assimilou o conselho de seus mestres e passou a ver a carreira docente como esse futuro. Talvez não com a mesma ênfase de Amanda, mas no meio de incertezas, seguiu o conselho das pessoas mais experientes ao seu redor.

Considerando não apenas a instituição escolar como propulsora de sua trajetória, mas outros contextos em que ela se relacionava com pessoas consideradas mais

---

<sup>106</sup> Com toda essa motivação pessoal, o ideal seria que esse desejo preenchido por uma visão cotidiana da profissão fosse transformado no ensino superior ao entrar em contato com conceitos científicos, considerando que, segundo Vygotsky (1934/2012), ambos os tipos de conceitos se relacionam em um processo mais amplo de formação conceitual, que possibilita, via linguagem, representar a experiência social humana (GALPERIN, 1983/1984, p.58; LEONT’EV, 1983/1995, p.22)

experientes e vistas como mentoras (GALLIMORE; JOHN-STEINER; THARP, 1992), a família também emerge das narrativas de Amanda.

#### Vinheta 11

[Sobre as decisões que levaram ao curso de Letras]

**AMANDA:** (...) Eu não queria fazer Pedagogia. Eu queria uma licenciatura, algo diferente porque eu já tinha o magistério. E tinha outra coisa, eu trabalhava como estagiária, e pra continuar trabalhando eu ia ter que fazer Pedagogia. Então pegou bem naquela fase que eu passei no vestibular. Ou eu fazia Pedagogia ou eu ia ser mandada embora. Então foi bem assim, complicado pra mim. Tanto que eu tentei ver um jeito de levar as duas faculdades pra manter o emprego. Aí eu conversei com a minha mãe e ela falou: "você tem que fazer o que você quer, não adianta largar a faculdade por causa de um emprego que você sabe que é temporário". Então foi quando eu decidi: vou fazer Letras.

Contando com a experiência do magistério, uma possibilidade seria o curso de Pedagogia, para que Amanda se especializasse. No entanto, novamente sentiu o desejo de "fazer algo diferente". Nesse trecho, ela explica que conseguiu um estágio remunerado em uma creche e sua permanência nele após concluir o magistério estaria sujeita a um curso voltado para educação infantil. Na época, Amanda cogitou fazer Pedagogia em uma universidade privada de sua cidade para manter o emprego<sup>107</sup>. Sua decisão, no entanto, foi ponderada por sua mãe que a incentivou a fazer o curso que queria, sem se manter vinculada a um emprego que não lhe oferecia nenhuma perspectiva futura. Esse foi o ponto final em sua decisão. Era o momento de uma nova mudança, como aquela feita quatro anos antes. Seria professora de línguas e faria Letras.

#### 4.1.4 O curso de Letras: conflitos que questionam a trajetória

O próximo salto narrativo ocorre com a chegada ao novo contexto em 2011: o curso de Letras. Aqui ocorre outra transição no desenvolvimento profissional (BARKHUIZEN; BENSON; CHICK, 2014; CLANDININ, 2006, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2015) promovendo novas experiências educacionais das três participantes. A educação brasileira neste ano ganha espaço na mídia, além de seus desafios

---

<sup>107</sup> No período de 2010, uma prática bastante comum era a contratação de estudantes universitários de licenciaturas para vagas temporárias em escolas e creches municipais. A contratação era de meio período (20 horas semanais) e exigia atestados de matrícula como parte do processo seletivo. No final do referido ano, um novo concurso municipal foi realizado, diminuindo esse sistema de contratação temporária.

constantes, pela tragédia em Realengo. Um tiroteio que vitimou dezenas de alunos em uma escola pública no Rio de Janeiro levanta, mesmo que momentaneamente, a discussão em sociedade sobre os problemas contextuais dos professores em diferentes lugares do país e as condições precárias de trabalho.

Após a conclusão do ensino médio e a certificação em magistério, Amanda, Julia e Sarah tornaram-se colegas de sala no curso de Letras. Superada a fase de vestibulares e estudos, as futuras professoras começaram a pensar na profissão, ao mesmo tempo em que anteciparam algumas exigências da nova licenciatura.

**Vinheta 12**

**PESQUISADOR:** Bem, e antes de começar Letras, quais as preocupações que vocês tinham? Imaginem assim: acabou o magistério, vou fazer Letras. E agora? É um curso que vai exigir certas coisas. E Letras [o que vai ser exigido?]  
**AMANDA:** É o inglês...  
**JULIA:** E o inglês...  
**AMANDA:** A minha maior preocupação.  
**PESQUISADOR:** O inglês?  
**AMANDA:** É... a minha maior preocupação.  
**JULIA:** Sempre foi. Português mesmo é cheio de regras, tudo bem, mas querendo ou não é a sua língua, né?

A resposta em conjunto ressalta a similaridade no fato de que a língua estrangeira seria provavelmente o maior desafio ao ingressar na faculdade, ainda que neste momento elas pareçam interessadas em aprendê-la. Apesar de ser uma habilitação dupla, conforme Julia explica, a falta de proficiência na língua estrangeira soa mais preocupante em relação aos desafios que encontrarão nessas disciplinas. Observe a próxima vinheta.

**Vinheta 13**

[Sobre a facilidade que elas sentem nas disciplinas de português comparada com a de LI]  
**PESQUISADOR:** você já fala essa língua [português], né?  
**AMANDA:** Tipo assim, você dá um jeito de...você pesquisa alguma coisa assim.  
**JULIA:** As coisas que você não entende você vai lá no Google. Então se você ler e conseguir interpretar, beleza.  
**PESQUISADOR:** Vocês chegaram a ter medo do inglês?  
**JULIA:** Ah, aham. E depois que a gente viu a Sheila [risos]...

Enquanto qualquer dificuldade no curso de Português é suavizada por ela ser a língua materna, o fato de sair do ensino médio sem um conhecimento avançado de inglês é bastante intimidador. Tal assertiva é corroborada não apenas pelas participantes, mas por vários outros estudos já realizados com alunos de Letras (BASSO, 2007; BASSO; LIMA, 2014; CONSOLO, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999). A intimidação com a LE, neste caso, se intensifica ainda mais quando elas conhecem



Sheila, a professora do primeiro ano. Colaborando com a preocupação, Sarah recorda ter conversado com colegas de outras turmas que confirmaram o que ela antecipava.

**Vinheta 14**

**PESQUISADOR:** E preocupação em relação ao inglês?

**SARAH:** Muita! Muita, porque quando eu passei em Letras, aí as pessoas que a gente já conhecia, que faziam Letras já vinham falando: "Ó, a professora só vem falando inglês, o tempo inteiro na sala. E... ou você aprende ou você aprende, porque eles não esperam você entender pra ir pra frente". Nossa, aí quando, nossa, foi meu desespero quando eu escutei isso. Eu fiquei preocupada também, porque assim, você gostar porque você conhece algumas coisas básicas, é uma coisa, agora você ter a consciência de que você vai ter que saber tudo daquela língua pra você ensinar, né?

Os colegas de Sarah explicaram que as aulas de inglês seriam na língua alvo desde o começo, além do pressuposto de que os alunos de Letras já chegassem pelo menos com uma bagagem necessária (advinda da trajetória escolar), para que o curso pudesse avançar sem ser necessário começar do zero. Consciente de que seu conhecimento linguístico é bastante básico, Sarah já sinaliza preocupação de que se ela pretende ensinar essa língua no futuro, será necessário dominá-la. E por fim, toda essa antecipação, retratada na vinheta abaixo, se concretizou com o início das aulas de língua inglesa, conforme explicado por outra participante.

**Vinheta 15**

**AMANDA:** No primeiro dia, por exemplo, quando eu entrei na sala e a professora começou a falar só em inglês, e eu não entendia nada, eu pensei: "e agora?". Ela chegou a passar um trabalho, chegou na outra aula e pediu e eu falei: "mas que trabalho? Eu não sei que trabalho é esse".

Um evento da primeira aula foi trazido para exemplificar o choque sentido ao assistir toda a exposição em LE e não ser capaz de compreender tudo que foi comunicado. A falta de compreensão aconteceu pelo fato da professora ter solicitado um trabalho já na primeira aula, o qual a aluna não fez por não ter entendido, antes de mais nada, o que havia sido solicitado. Assim como Sarah, Amanda está consciente de suas limitações com relação à língua inglesa, argumento que é explicado com um movimento retrospectivo sobre seus anos escolares que a trouxeram ao ensino superior.

**Vinheta 16**

**Amanda:** E de quinta a oitava se resumiu a tradução de texto.

Seu conhecimento linguístico limitado é representado por lembranças escolares vivenciadas com professores que enfatizavam tradução de texto. Ainda que elas focalizassem aspectos da estrutura linguística (vocabulário, gramática), a oralidade não contemplada nessas aulas apareceu como uma novidade na trajetória de Amanda. Suas aulas de inglês na faculdade não apenas são conduzidas inteiramente na língua alvo, mas esperava-se que ela seria capaz de acompanhar efetivamente. Julia e Amanda elaboram essa ideia mais adiante.

**Vinheta 17**

[Pensando sobre ensino-aprendizagem de LI na escola regular e a dificuldade que sentem agora]

**AMANDA:** [O ensino] Foi, foi tradicional.

**JULIA:** Foi todo tradicional. O choque foi assim... foi a exigência né? A gente chegou lá [na faculdade] e ficou assim: "cara, a gente não sabe nada! Que que a gente ficou fazendo esse tempo inteiro na escola? Porque a gente não aprendeu nada".

**AMANDA:** Que é o que ela falou. Ela tinha essa cobrança [Sheila, a professora de inglês]. Ela sempre falava: "mas como que vocês não sabem?". Então era sempre assim aquela pressão.

**JULIA:** Mas eu acho assim, quando você está estudando ensino médio e ensino fundamental, você não tem aquela visão assim: "ah, eu vou prestar atenção nisso, porque eu preciso aprender isso e vai ser bom pra mim". A gente não tem assim essa... quando está no ensino médio.

Agora em formação inicial, Amanda e Julia utilizam o conceito "tradicional" para generalizar sua experiência anterior de aprendizagem de inglês. Com a chegada ao curso de Letras, enquanto Amanda vivenciou um choque, Julia chegou a conclusão de que não sabia inglês, o que a levou a questionar todos os anos em que teve essa disciplina na escola regular ("Que que a gente ficou fazendo esse tempo inteiro na escola?"). A cobrança já foi iniciada e a professora do curso também questionava o fato das alunas não possuírem pelo menos um nível intermediário de compreensão. Mais uma vez, Julia recorda dos anos escolares e se arrepende de não ter se dedicado um pouco mais. Tal cenário fez com que as alunas pensassem em algumas alternativas, como a ideia preliminar que Julia teve.

**Vinheta 18**

[Sobre o estranhamento da transição da escola para a aula de LI no curso de Letras]

**JULIA:** E eu acho que foi uma mudança bem ruim, porque a gente não teve base. E tipo assim, a maioria do pessoal lá [no curso de Letras] não tem assim [uma base] sabe? Ai ficou todo mundo igual a gente, nos cursinhos e se virando, pra ver se consegue acompanhar.

**PESQUISADOR:** E a procura [por cursinhos] dos outros colegas de vocês foi grande ou não?

**AMANDA:** Acho que a maioria faz cursinho.

**JULIA:** Foi. Acho que foram quase todos.

Buscar um curso paralelo de inglês foi a primeira ideia não apenas para Julia, mas grande parte do grupo. O pensamento constante daqueles professores em formação era que havia uma “base” necessária. Essa base pode ser entendida como um conjunto de conhecimentos mínimos que aquela instituição esperava que cada candidato chegasse para ser capaz de acompanhar a disciplina de língua inglesa. As alunas chegavam ao curso de Letras em um determinado *nível de desenvolvimento real*. Ao invés de partir da distância entre o *real* e o *potencial*, mapeando a defasagem da turma, foi decidido que o ponto de partida seria um nível real mínimo esperado pela licenciatura. O problema era que eles estavam aquém dessa expectativa.

Dessa forma, a *zona de desenvolvimento proximal* dos alunos, frequentemente considerada pelo professor como forma de compreender a distância entre ação independente e conjunta (GALPERIN, 1968), perdeu espaço para uma *zona de desenvolvimento proximal* ilusória, diferente da realidade dos alunos e tomada como referência para a instrução. Com pontos de partida diferentes, uma primeira lacuna se abriu.

Por mais que essa base (esse conhecimento mínimo esperado) existisse como uma regra dentro daquele contexto, acordada entre professores e imposta aos alunos, ela permanecia uma convenção social<sup>108</sup>, específica de cada contexto (GAL'PERIN, 1974/1989) que ninguém discutia, conforme explicado a seguir.

#### Vinheta 19

[A participante contextualiza sua experiência emocional de não ter conhecimento base da disciplina e como os professores lidam com isso]

**SARAH:** E eu senti raiva, raiva mesmo algumas vezes, porque eu percebia assim, que algumas vezes eles [professores de inglês na faculdade], não sei se pensam ou fingem, eles acham que a gente tem uma base muito boa de ensino médio. E não é assim, o ensino médio por mais que tenha um professor dedicado, é visto muito por cima. Não é como na faculdade pelo tanto que eles exigem da gente desde o primeiro ano. Então, isso pra mim foi um problema. Principalmente porque eu fiz magistério no ensino médio então eu perdi muita coisa [de inglês]. Muita, muita coisa, pois eu fiquei sem contato com a língua. E o que eu tinha [base], era do que eu dava uma olhada antes de ir pra Letras. Então sei lá, eu ficava meio assim, pensando: “será que essa professora finge pensar que a gente tem conhecimento do que ela tá fazendo, do que ela está passando, ou ela sabe que a gente não tem noção de tanto

<sup>108</sup> O ensino de atos mentais e conceitos, segundo Galperin é baseado em prescrições determinadas pela própria escola. No contexto dessa pesquisa, as prescrições da universidade estão sujeitas aos documentos norteadores em nível estadual a nacional, seguindo diretrizes do Ministério da Educação.

vocabulário assim, ou ela sabe que a gente tem dificuldade?”. Então várias vezes eu fiquei me questionando: “será que ela sabe?”.

Ela descreve que sentia raiva ao perceber que esse nível de desenvolvimento que era idealizado pelo curso não era discutido abertamente. De certa forma, chegou a ponderar, inicialmente, se os professores se iludiam ou fingiam acreditar que os alunos iam ao encontro do patamar esperado. Mesmo em condições mais favoráveis de aprendizagem (um professor “dedicado” como o que foi descrito por ela nas seções anteriores) o ensino de inglês na escola regular ainda é muito superficial. Além disso, ela recorda ter tido língua inglesa apenas em dois anos dos quatro de magistério. Seu questionamento foi se desdobrando em percepções acerca dessa expectativa em relação ao conhecimento real dos alunos. Dessa ZDP ilusória é que a lacuna se formou. Para entender os dois lados da ilusão observe mais o relato de Sarah.

#### Vinheta 20

**SARAH:** Até que teve um dia que ela passou uma folha pra nós, pra gente colocar tudo que a gente tinha de dificuldade com relação a aula e foi onde eu questionei: “Professora, a gente não tem noção de vocabulário, a base nossa no ensino médio é pouca e eu to preocupada com isso, porque eu quero me dedicar e quero aprender”. Aí foi onde ela falou que ela sabia que nós não tínhamos base, que ela estava ciente, mas não era por causa disso que ela ia ter que deixar. Ela tinha que forçar já pra gente se dedicar. (...) Eu nunca cheguei a questionar, mas isso eu tenho certeza, eles partem de um pressuposto da cabeça deles que a gente tem esse conhecimento. E realmente a gente não tem, não tem esse conhecimento todo, principalmente de ficar ouvindo a professora falar em inglês o tempo todo, no ensino médio não era assim. Não tem como você falar no ensino médio o tempo inteiro em inglês, ou no fundamental, que seja, sendo que os alunos não tem vocabulário nem pra entender um cumprimento nas vezes que você fala. Então foi um grande choque pra mim, mas eu nunca cheguei a questionar. Mas eu sempre tive vontade, eu não tive coragem de perguntar.

Durante uma das aulas ao longo daquele ano, a professora de inglês propôs que os alunos listassem suas dificuldades com o conteúdo. Foi o primeiro momento em que Sarah conseguiu perceber uma materialização desse nível idealizado pelo curso que nunca era discutido explicitamente. E pela primeira vez, ouviu de sua professora que a mesma percebia essa dificuldade. No entanto, o motivo de começar nesse nível de exigência e não do princípio, consistia na ideia de que os alunos deveriam se esforçar sozinhos para alcançar esse nível (afinal eles já deveriam possuí-lo) e as limitações temporais do curso já colocavam muito trabalho pela frente.

A atitude da professora revela que, apesar de saber da baixa proficiência dos alunos, a disciplina não teria condições de abarcar e resgatar o que deveria ter sido

aprendido na escola regular. Ela não exclusivamente responsável por esses problemas, e nem seus alunos, mas naquela situação, a alternativa para conduzir o curso foi principalmente decisão dela.

Esse descompasso entre o conhecimento *idealizado* que o curso exigia e o *real* dos alunos, não era retomado ou problematizado de forma que pudesse alterar esses conflitos do primeiro ano. Apesar de falar explicitamente, em um raro episódio, sobre a falta de base de sua turma, a justificativa institucional de propor o curso a partir de determinado nível de conteúdos linguísticos nunca foi discutida abertamente, apesar de Sarah ter essa vontade. A primeira lacuna da formação delas se estabelece: há uma zona de desenvolvimento proximal das alunas que não é compatível com o esperado para iniciar a disciplina de inglês do primeiro ano. Essa ZDP é *ilusória* e está entrelaçada com outros fatos aqui narrados, como as limitações para aprender inglês nos contextos onde elas estudaram ao longo da vida escolar. De um lado, ela é *ilusória* para a professora que sabe do descompasso, mas segue a prescrição institucional, mesmo sabendo que com isso vai acentuar a lacuna. Do outro, é *ilusória* para as alunas, uma vez que se baseia em um nível de conhecimento que elas não têm, logo, seria mais difícil atingir o nível esperado pela disciplina.

Três alunas com um histórico insuficiente de aprendizagem de inglês chegam ao curso de Letras querendo ser professoras de uma língua que não dominam. As primeiras experiências ali mostraram que a situação poderá se agravar pelo descompasso entre o conhecimento real e aquele tomado como ponto de partida. Os fatos do passado estão presentes no tecido narrativo presente, e também no futuro, como será foco das outras seções desse capítulo. Nesse cenário conflituoso entre desenvolvimento real dos alunos e exigências institucionais, cada participante precisava encontrar suas próprias motivações para acompanhar as aulas e a vinheta a seguir descreve uma delas.

**Vinheta 21**

**AMANDA:** Ah, o inglês hoje você precisa dele para várias coisas. Então isso se tornou um estímulo. Eu tenho que procurar isso. Eu acho que foi uma das contribuições do inglês. Quando falaram: "você vai ter que dar aula de inglês". Igual uma professora que fala: "nunca fale que você nunca vai pegar aula de inglês, porque você pega". Então assim, acho que a ganância é tão grande que você pega [risos]. Mas... [risos].

Além da necessidade profissional, aprender inglês naquele contexto abria outras oportunidades para essas jovens e esse se tornou o objetivo que orientava suas decisões.

Amanda retoma o argumento de uma de suas professoras da faculdade que ressaltava a necessidade de os alunos da licenciatura saírem bem preparados em ambas as áreas, ainda que eles se interessem por apenas uma delas no futuro.

**Vinheta 22**

[Sarah explica que não culpa a professora, e que entende a situação dentro de um contexto maior em que as condições são complicadas, ainda que ela esperasse mais compreensão. O pesquisador questiona se houve mais abertura por parte da professora]

**SARAH:** Não, nenhuma. Pior que não, e isso era uma coisa que eu achava assim muito triste e muitas vezes muito irônico. Não da parte dela, mas irônico assim pela situação. Que isso é uma conversa que eu acho assim que todos os alunos do primeiro ano tinham que ter, de dificuldade, de: "ó professora, não dá pra pular essa parte aqui, no segundo semestre, ou segundo ano que vai ser isso aqui, a gente não vai conseguir ". Mas a gente nunca teve essa abertura. Às vezes ela perguntava, a gente falava, ela respondia ali e acabava. Ficava assim, era aquilo e pronto e acabou. Por mais que ela dava um help, assim, era aquilo e não tinha como aprofundar. Já tem o pensamento formado, é assim e tem que ser, desse jeito, e o aluno que se vire, vá atrás e corra atrás. E acaba prejudicando, causando esse desespero... eu acho.

Sarah comenta que não sentiu abertura para questionar esse problema, embora esperasse que isso fizesse parte de um curso que a prepara para ser professora. Essa abertura é algo que ela considera essencial para a formação. E como se vê no trecho entre aspas, há um exemplo do que ela gostaria de dizer para sua professora naquele momento, mas não encontrava a oportunidade. Algumas interações breves davam espaço para falar das dificuldades, mas elas eram sempre encerradas com um apoio momentâneo, sem implicações para o cenário mais amplo. Isso é visto no "desespero" dos colegas que não estavam conseguindo acompanhar o progresso do curso, uma vez que a lacuna entre o conhecimento deles (ZDP) e o trabalhado no curso (o nível esperado) tinha uma distância aparentemente expressiva. A seguir, Sarah define seu conceito de "começar do zero".

**Vinheta 23**

[Sobre o que a participante quis dizer com "começar do zero"]

**SARAH:** Não assim do zero, essas coisas básicas, mas principalmente vocabulário, compreensão de texto é uma coisa muito cobrada na faculdade e é uma coisa que a gente quase não vê. A gente vê muito em prova, pra responder aquele monte de perguntas sobre o texto, de gênero e tempo verbal, que são coisas que as vezes a professora não explica, ela explicou outra coisa, e na hora da prova é aquela compreensão bem pesada na hora da prova. Eu senti muita preocupação em relação a isso.

A ideia seria começar com noções básicas que explorassem aquisição de vocabulário e compreensão de texto. A percepção de Sarah nesse excerto ao falar de

uma das provas realizadas na aula de inglês é de que havia outros tipos de conhecimentos necessários (conteúdos ou vocabulários) para realizar a prova que ela e seus colegas ainda não tinham. Como consequência, isso afetava seu desempenho nas provas. E com esse descompasso e falta de abertura para questionamento, era necessário pensar em alternativas próprias para resolver o problema.

**Vinheta 24**<sup>109</sup>

**JULIA:** Mas sempre foi assim. E aí o que a gente fez? Primeira coisa: vamos entrar pro curso de inglês, porque acho que é nosso salva vidas.

**AMANDA:** Fazer o curso né, porque senão...

**PESQUISADOR:** E aí como foi, vocês começaram Letras...

**JULIA:** É... tipo assim, quando a gente começou a fazer Letras que a gente viu a realidade lá. Pensei assim: "Nossa, vamos pro inglês!"

**PESQUISADOR:** Que realidade é essa que vocês viram lá?

**JULIA:** É que assim, a gente sempre teve o inglês do ensino médio. Então sempre foi muito básico, a gente chegou lá eles exigiam muito da gente, de falar inglês.

**AMANDA:** Imagina, você já escrever texto e falar...

O curso de inglês tornou-se o mediador entre as alunas e as tarefas propostas nas disciplinas da universidade. As exigências para falar e escrever na língua alvo não eram alcançadas apenas com o conhecimento atual das alunas, fruto de sua bagagem escolar.

**Vinheta 25**

**AMANDA:** [Busquei o curso para]Ter pelo menos um conhecimento básico.

**PESQUISADOR:** Mas então nesse meio tempo vocês buscaram o curso de inglês, tentando acompanhar as aulas da faculdade, né? E vocês conseguiram sentir que estava ajudando já no primeiro ano ou não?

**AMANDA:** Sim.

**JULIA:** Sim. Teve uma época que tipo...

**AMANDA:** Batiam os conteúdos.

O curso conseguiu suprir preliminarmente os efeitos da lacuna que aqui tem sido descrita. Amanda, Sarah e Julia procuraram a mesma escola de idiomas, formando uma turma exclusiva de alunas do curso de Letras, dessa forma, o curso foi planejado pela equipe pedagógica considerando os conteúdos que elas iriam estudar na licenciatura<sup>110</sup>. Logo, os conteúdos poderiam coincidir em algum momento.

**Vinheta 26**

**SARAH:** No começo, eu senti essa dificuldade. Porque o cursinho de inglês por ter começado do zero estava me ajudando muito. Se juntar tudo, agora eu tenho uma estrutura bem diferente. Mas se fosse pra ligar o começo do curso com o

<sup>109</sup> A expressão "sempre foi assim" refere-se ao fato de que a turma delas não era a primeira a lidar com essa lacuna, uma vez que as alunas tinham contato com colegas dos outros anos, a partir de disciplinas que cursavam juntos.

<sup>110</sup> Recorde, conforme discutido no capítulo de metodologia, que é nesse contexto que conheci as participantes.

começo da faculdade não dá. Porque na faculdade eles pedem oralidade, eles pedem fala. Por mais que no cursinho a gente tenha visto, não é a mesma situação. É compreensão de textos e é uma linguagem mais diferente. Por mais que seja primeiro ano, é uma linguagem mais fácil assim, entre aspas. Porque eram muitas palavras que a gente não conhecia por falta de vocabulário. Alguma coisa dava pra ligar sim, no primeiro ano do cursinho e da faculdade, mas da maioria não, já por ter essa diferença que na faculdade não se começava do zero. E que na minha opinião tinha que ser assim, na minha opinião tinha que ser.

De acordo com Sarah, o curso começou do “zero” que as alunas tanto esperavam e isso ajudou com as dificuldades iniciais. Em certos momentos os conteúdos ainda não se integravam, mas com o tempo foi possível perceber que o curso de inglês estava ajudando no acompanhamento das tarefas do curso de Letras. Apesar das eventuais dificuldades com a aprendizagem de inglês, as alunas persistiram e as três obtiveram aprovação na disciplina de LE. Para finalizar esta seção, a maneira como eles generalizam toda a experiência de ingresso no ensino superior e a aprendizagem do inglês em conceitos específicos será abordada, começando na vinheta abaixo.

#### Vinheta 27

[O primeiro ano do curso em retrospectiva]

**AMANDA:** Foi um ano de superação. Porque muita coisa que no começo eu pensava que não ia conseguir, no final eu consegui. Então é por isso que eu falo que foi um momento de superação. Muitas experiências, igual com inglês mesmo no primeiro bimestre. Eu pensei que eu não ia conseguir.

**PESQUISADOR:** Você sentiu que conseguiu sobreviver.

**AMANDA:** Sim. É, o primeiro ano sim. Infelizmente eu acho assim, as pessoas não enxergam tanto o seu esforço. Como que eles vão ver quem é o melhor aluno? Pela nota! Então, eles não vão ver se você estudou ou não, se você colou ou não. Porque o que interessa é o resultado. “Fulano tem nota. Ele tem nove comigo. E como ele tá com nove, aí ele é um bom aluno.”

Para Amanda, o primeiro ano na faculdade representou o ano de “superação”. Olhando retrospectivamente, acredita ter sobrevivido aos desafios iniciais impostos pelo curso. Ainda sim, conclui que até o momento não percebe que seus esforços foram reconhecidos. As notas numéricas aparecem pela primeira vez em suas narrativas como o principal indício do seu rendimento ou capacidade. Somente ao ser avaliada nos parâmetros dessa grade de exigências (GAL’PERIN, 1974/1989) é que ela se sente vista por seus professores<sup>111</sup>. Por mais que tenha conseguido aprovação em língua inglesa,

<sup>111</sup> O aluno deve ser orientado para seu processo de desenvolvimento e não seu produto final (nota). Essa ressalva feita por Vygotsky em 1926, relevante aos dias atuais, é de que a nota não prevaleça aos interesses da aprendizagem. Esse tema será discutido em diferentes episódios narrativos das próximas temporadas.



ainda com notas medianas, provavelmente acredita que seus professores não reconheceram seu esforço para conseguir a nota necessária para aprovação.

**Vinheta 28**

[Sobre o primeiro ano do curso]

**SARAH:** Olha, se for pra eu me avaliar, em alguns momentos eu falhei, eu achei que poderia ter me dedicado mais. Em outros momentos eu acho que eu me dediquei muito e às vezes eu esperei muito de um professor, assim, mais compreensivo, que pudesse dedicar um pouco mais ,do tempo dele assim pra sanar algumas dúvidas que a gente já carregava. E algumas vezes eu percebia que no primeiro ano, já por esse fato de vir principalmente [falando] na língua inglesa, eles tinham esse pressuposto que a gente sabe as coisas. Então quando às vezes [eu] fazia uma pergunta assim que, pra eles era uma coisa óbvia, mas pra gente era uma dúvida, então a gente percebia assim uma certa, hum, eu não sei assim explicar... mas, não era bom você perguntar. Mas aí se a professora respondia e eu ficava assim: "nossa, pelo jeito ela acha que eu sou... que eu não sei nada né? Por ter feito uma pergunta dessa". Mas já era uma dúvida que veio por falta de informação, por ter tido falha na educação de ensino médio e fundamental.

Sarah, por sua vez, generalizou seu primeiro ano como uma experiência de “falhas e acertos”. Reconhece que deixou a desejar em alguns aspectos enquanto conseguiu se dedicar bastante em outros. Sua expectativa, no entanto, era que seus professores fossem mais compreensivos. Ela se sentia intimidada até mesmo nos momentos em que gostaria de tirar dúvidas ou questionar os conteúdos. Acostumada com uma trajetória de professores compreensivos e motivadores nas aulas de inglês (conforme discutido na seção anterior), essa nova postura trouxe um olhar diferente para seu entendimento do que é ensinar línguas baseadas nos modelos de ensino que vivenciou todo esse tempo. No ensino superior, percebeu que não encontraria os mesmos referenciais de antes, portanto, deveria buscar suas próprias soluções. O próximo excerto traz a opinião de Julia.

**Vinheta 29**

[Sobre o primeiro ano do curso]

**JULIA:** Na verdade é um ano de descoberta né? Seria também de superação. Mas seria mais de descoberta.  
**PESQUISADOR:** E o que te leva a chamá-lo de um ano de descobertas, o que você descobriu?  
**JULIA:** Primeiro eu descobri que eu não sei nada (risos). Que eu não sei nada mesmo. Porque querendo ou não a gente acha que a gente sempre sabe alguma coisa. Aí você chega lá e se dá conta: "Cara, eu não sei de nada!".

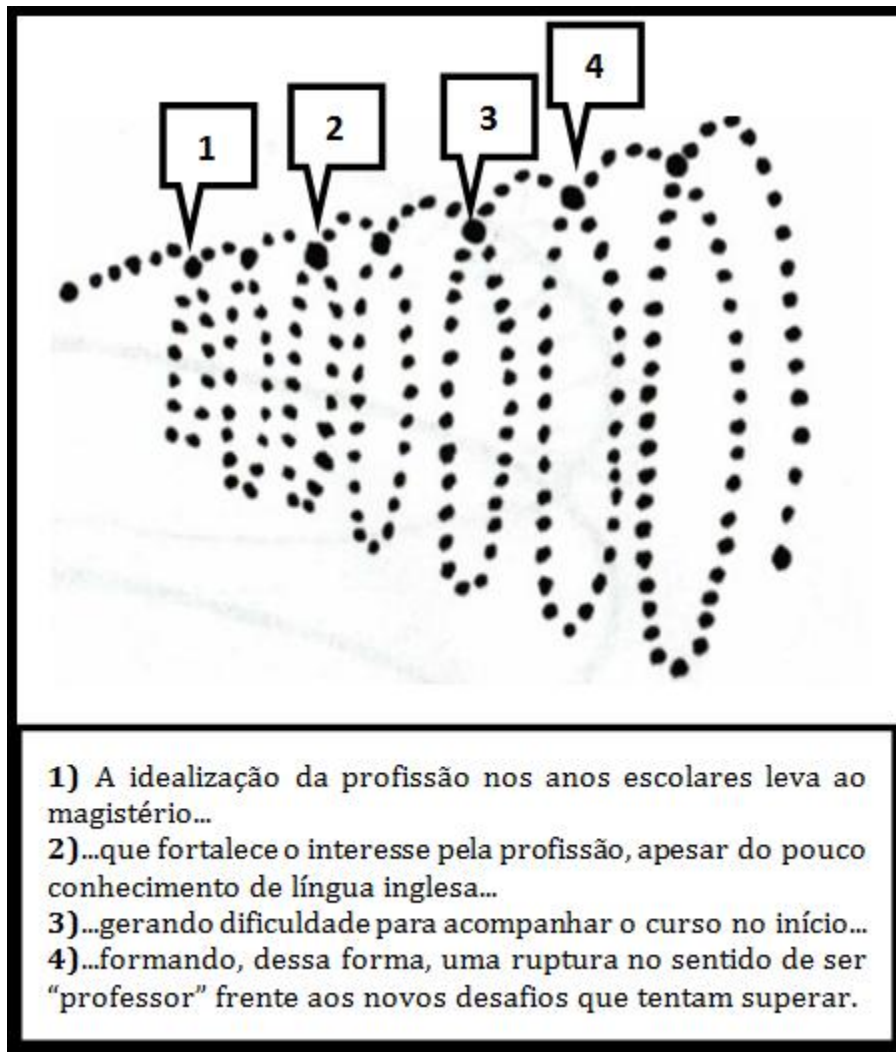
Apesar de concordar com Amanda de que o primeiro ano tenha sido realmente de superação, Julia preferiu o conceito de “descoberta” para generalizar sua experiência. A compreensão formada para o conceito representa uma imagem (LEONT’EV,

1983/1995, p.31) da experiência de chegar ao ensino superior com uma bagagem de conhecimento insuficiente, principalmente para a língua inglesa. O que ela achava que sabia foi questionado, pois a cada nova tarefa em que percebia não estar conseguindo acompanhar as exigências institucionais, foi se dando conta de que tinha muito a aprender. Ainda que o processo educativo consista dialeticamente das relações de conflito e de contradição (VIGOTSKI, 2001, 2003), a participante não encontrou os melhores meios de lidar com eles ou a enxergá-los como o começo de seu desenvolvimento enquanto aluna e futura professora. Com esta primeira conquista de concluir o primeiro ano, as três participantes se matricularam no segundo com esperança de continuarem aprendendo língua inglesa e superarem a lacuna aqui descrita.

#### **4.1.5 Implicações para formação de professores**

O que ocorreu nessas narrativas foi a primeira ruptura na visão cotidiana que as alunas trouxeram para o curso de Letras. O sentido formado sobre a profissão foi confrontado com novos significados a partir das novas experiências. Os eventos do passado e do presente se entrelaçam em diferentes etapas, sendo possível esquematizá-los em um espiral. Dessa forma, as experiências não acontecem isoladamente, mas historicamente entrelaçadas. O conhecimento com que chegaram ao curso de Letras se entrelaçaram aos conflitos atuais, pois dificultaram o acompanhamento do curso. Ainda que seja possível pensar o espiral como o caminho do desenvolvimento, as narrativas apontaram sinais que permitem considerar que ele foi comprometido por uma série de lacunas. O entrelaçamento das histórias é representado na figura a seguir.

FIGURA 2. Trajetória em espiral do professor: temporada 1



Os pontos de virada no espiral sinalizam as lacunas. Tendo em vista esses conflitos, o que era para ser um salto, tornou-se aparentemente um tombo. Se a inspiração ajudaria no desenvolvimento, ela foi insuficiente, pois a chegada no curso foi um choque de realidade. Mesmo com o interesse pela profissão, o pouco conhecimento foi o entrave. Para superar esse problema, o curso promoveria ZDP para que elas atingissem um nível superior na disciplina de inglês. No entanto, o ponto de partida não correspondeu ao conhecimento das alunas e isso acentuou mais o problema. Por fim, a visão idealizada da profissão foi afetada, pois os professores do curso de formação não tinham a mesma postura compreensiva dos anos escolares anteriores.

Apesar das boas recordações das aulas de inglês na escola regular (passado), elas perceberam que há uma grande lacuna de aprendizagem ao se depararem com o grau de exigência esperado nas disciplinas da faculdade (presente). O sentido construído dessa vivência se depara com o primeiro conflito. Uma delas, Julia, chegou a questionar a validade de toda experiência anterior, ao perceber que seu conhecimento atual era insuficiente para lidar com os desafios da etapa preliminar da licenciatura. Chegar ao ensino superior, na experiência do primeiro ano, era uma trajetória de superação (Amanda), de aprender entre erros e acertos (Sarah) e de fazer descobertas (Julia), revelando principalmente um cenário contraditório<sup>112</sup>.

A primeira lidou com dificuldades e vitórias, a segunda com problemas e a busca de soluções. A terceira com uma re(avaliação) de sua trajetória educacional. Ainda que seja esperado que o curso modificasse a experiência cotidiana da profissão, o que ele parece ter feito de início foi abrir uma lacuna. As alunas chegaram ao curso com o desejo idealizado de serem professoras (passado) e esperavam aprender inglês “do começo”, mas descobriram que isso não era o foco do curso. Novas práticas de ensino, novos comportamentos culturais desses professores foram apresentados. Porém, o fato de organizarem o ensino de um ponto de partida distante do ponto em que as alunas efetivamente se encontravam, reforçou a ruptura da visão idealizada (LORTIE, 1975) e do sentido construído sobre essas vivências.

É possível inferir ainda que, o desejo pela profissão não nasceu apenas da inspiração dos professores do magistério, mas também das condições materiais dessas alunas como o fato das universidades mais próximas da cidade de origem oferecerem vários cursos de licenciatura, além da possibilidade de poder trabalhar e fazer um curso noturno simultaneamente. Essas são questões histórico-culturais importantes e devem ser consideradas. No entanto, é necessário perceber que o que apresentei aqui foi o sentido de cada participante construiu sobre cada evento, ou dito de outra forma, a maneira como cada uma representou sua compreensão dos fenômenos. Para elas, o impacto dos professores é que representa o motivo decisivo pela escola profissional e escolhem narrar sua história dessa forma.

---

<sup>112</sup> Considere que, do ponto de vista dialético, a contradição viabiliza mudança, transformação. Mas neste caso, pela dificuldade de construir sentido da situação e por essa questão não ser abordada abertamente na disciplina, a contradição para as alunas parece ter sido mais problemática e menos catalisadora.

Essa experiência torna-se o prelúdio de um evento futuro recorrente na formação, a relação teoria e prática, vistas sempre no ponto de vista do curso de formação e da realidade da sala de aula. Essa observação consciente e inteligente (VYGOTSKY, 1999, p.199) desses comportamentos culturais (postura do professor, coerência da mesma com seu discurso), que constituem “um dos caminhos mais básicos do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1997, p.95), podem informar ou não o futuro conceito de como ensinar inglês e como elas enxergam a própria formação que acontece no curso de Letras.

Partindo da análise dos eventos narrativos apresentados nessa primeira temporada, é possível observar duas implicações sobre o começo da trajetória profissional das futuras professoras de inglês.

*A ontogênese do querer ser professor de inglês dessas participantes surge de experiências escolares passadas, tanto do interesse próprio de aprender a nova língua, quanto do exemplo de seus professores.* As recordações de aprender inglês na mais tenra idade estão relacionadas também à empatia com os professores dessas disciplinas, que, por sua vez, anteriormente despertaram o interesse de seguirem na profissão.

Ainda que o desenvolvimento de um desejo vocacional pela profissão seja benéfico, é importante ponderar sobre seu impacto. Lortie (1975) advertiu que é importante considerar que aprender observando como os professores ensinam, leva a uma visão idealizada da profissão, em que o aluno projeta tais ações de como seria ensinar, de um ponto de vista intuitivo. Anterior a isso, em seu manual de psicologia para professores, Vygotsky (1926/2003, p.298) fez uma ressalva semelhante ao discutir o papel da inspiração no trabalho docente. Vale lembrar que ele reconhece o quão “raro” é o potencial de intervir no desenvolvimento dos alunos. Todavia, é a mesma raridade que a torna um problema para ser uma base sólida para edificar o trabalho do professor. O que se pode interpretar disso é que, apesar do desejo, ser professor é um processo, uma trajetória que se constrói. Vem de conhecimento (cotidiano e científico), vem da experiência (direta e mediada), enfim, do dinâmico conflito que é o processo educativo<sup>113</sup>.

---

<sup>113</sup> Para Vigotski (1927/2003), o desenvolvimento humano é um processo dialético, bem como o “comportamento”(p.65) a “educação” (p.79) e o surgimento do “pensamento” (p.172).

Baseadas numa experiência cotidiana, as participantes desenvolveram uma apreciação pela profissão que é bastante importante. No entanto, o sentido construído parece um tanto idealizado e relativizado. Uma dimensão menos vocacional e mais sistemática da profissão, que considere a aprendizagem consciente de que as ações docentes são baseadas em planejamento detalhado e em estudo teórico (para planejar aulas, para avaliar, para ensinar conteúdos de forma apropriada), se faz necessária.

Tal formação poderá ser alcançada de forma inicial no curso de Letras, que, ao trabalhar com diferentes conceitos científicos típicos daquele contexto de instrução (VYGOTSKY, 1934/2012), leva a uma futura compreensão mais ampla das experiências cotidianas das participantes que aqui foram discutidas. Considerando os conceitos cotidianos do futuro professor e os científicos introduzidos no curso, toma-se o desenvolvimento conceitual do professor (ambos e não um tipo em detrimento do outro) como ponto chave da formação (o conhecimento e sua construção).

*A chegada ao curso de Letras marca uma fase de mudanças que ao mesmo tempo questiona o conhecimento sobre ser professor e abre uma primeira lacuna.* Um conjunto de expectativas emerge como o ponto de partida necessário para acompanhar o curso e o desenvolvimento atual das participantes não vai ao encontro dessas exigências. Sendo assim, o ensino da disciplina se baseia numa ZDP distante da relação entre desenvolvimento real e potencial, logo é uma ZDP ilusória que reflete apenas o parâmetro institucional exigido para acompanhar a progressão dos alunos que acabam sendo avaliados dentro “do limiar do bom e do excelente” (GALPERIN, 1975, p.90).

Ao invés de problematizarem esse distanciamento entre expectativa institucional idealizada e a situação real das alunas, as interações eram mediadas por um pressuposto que não era discutido abertamente. De um lado, as aulas aconteciam e esperava-se que as alunas fossem capazes de resolver as próprias limitações, para que alcançassem o nível de desenvolvimento esperado pelo curso. Do outro, Amanda, Sarah e Julia viviam em conflito. Suas zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) não se alinhavam com a zona de desenvolvimento idealizado pela instituição para ter êxito no primeiro ano. Percebendo que essa lacuna só se intensificava, buscaram um curso de línguas paralelo que atuou como mediador entre elas e as disciplinas do curso. O que ocorreu nessas narrativas foi a primeira ruptura na visão cotidiana que as alunas

trouxeram para o curso de Letras. O sentido formado até então vai se modificando em face desses primeiros conflitos.

A próxima seção de análise dá continuidade à trajetória das participantes que superaram essas dificuldades e chegam ao segundo ano com objetivo de melhorar a aprendizagem de inglês. O que elas não sabem ainda é que serão apresentadas a uma nova ferramenta de aprendizagem que pode (ou não) ajudar na realização desse objetivo.

## **4.2.SEGUNDA TEMPORADA: o caso dos diários de leitura**

Nessa temporada, os episódios narrativos focalizam a experiência com o diário de leitura. As seções acompanham as diferentes fases de tentativas de uso ao longo do segundo ano de graduação, na disciplina de língua inglesa.

### **4.2.1 Sobre diários de leitura no Brasil: um preâmbulo**

Acompanhando as mudanças trazidas pelas reformas da educação brasileira nos anos 1990, a formação de professores, particularmente em Linguística Aplicada, concebia em seus cursos de licenciatura o preparo profissional do aluno professor como um processo mais complexo em comparação com décadas anteriores. O questionamento das limitações de práticas pedagógicas típicas de uma escolástica tradicional (VIGOTSKI, 1926/2001, 1926/2003; GALPERIN, 1968, 1969, 1975, 1978/1992.), baseadas na simples transmissão de saberes disciplinares prontos, deu lugar a novas abordagens que buscavam a integração (ou pelo menos o reconhecimento) de um conhecimento pessoal que poderia ser tomado como ponto de partida da formação.

Surge no Brasil, nos anos seguintes, mais pesquisas sobre crenças, cognições, afetividade, tomada de decisão e reflexão dos professores (ALMEIDA FILHO, 1999; CELANI, 2003, 2010; CONSOLO; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004; DUTRA; MELO, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 1999, 2004), mostrando o diferencial do olhar qualitativo para o desenvolvimento docente. Com a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b), os professores de línguas se depararam com uma nova proposta voltada para o desenvolvimento de diferentes “habilidades comunicativas” (BRASIL, 1998a, p.89) que englobam a compreensão oral e escrita. A

concretização desses conceitos dependeria da compreensão que os diferentes professores fariam em suas salas de aula<sup>114</sup>. Em língua portuguesa o conceito de “diversidade dos textos” (BRASIL, 1998b, p.30) aparece mais claramente como essencial para o ensino por meio de gêneros<sup>115</sup>.

Na década posterior, outras vertentes teóricas ganharam espaço na Linguística Aplicada, em meio ao ensino comunicativo, propondo o ensino de LE por meio de objetos específicos como os gêneros textuais. Entre as diferentes abordagens de gênero (escola australiana, nova retórica, dentre outros), uma de destaque, tanto nos centros de pesquisa quanto nos cursos de formação, como no caso desta pesquisa, advém de leituras dos trabalhos de Bronckart (1999) no quadro interacionismo sociodiscursivo<sup>116</sup> (ISD) e das propostas pedagógicas da didática das línguas de Dolz & Schneuwly (2004). Em ambos os casos, leituras de obras vygotskianas destacam-se como norteadores da proposta.

Os gêneros se popularizaram como ferramenta de ensino em escolas e universidades, restando aos professores encontrar alguma forma de assimilar esse conceito científico e suas propriedades materiais (tempo necessário, melhor forma de trabalhar com o gênero, etc.) de condições de uso da ferramenta (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000). Com ou sem o devido apoio, muitos incorporaram essas propostas em suas aulas. Entre os gêneros mais recorrentes e disponíveis na esfera acadêmica (resenhas, relatórios e resumos), que levam o aluno a se posicionar de

---

<sup>114</sup> O referido documento (BRASIL, 1998) traz uma retomada das visões behaviorista e cognitivista para contrapor a concepção *sociointeracional* como norteadora do ensino. Isso prevê a aprendizagem de uma LE como forma de *co-participação social* e constituição de *conhecimento compartilhado*. Logo, a interação na aula de LE deve ser promovida considerando a configuração (espacial) da sala de aula e a aprendizagem. Conforme discutido no capítulo 2, as leituras da obra de Vygotsky aparecem em importantes documentos da educação nacional, como os PCNs de LE, ainda que em linhas gerais ou sem o aprofundamento necessário. A noção de *co-participação* por exemplo é baseada na ZDP (p.58) e o conceito *sociointeracional* é usado como sinônimo de histórico-cultural ou sociocultural (p.57). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) substituirá os PCNs com outros referenciais tóricos.

<sup>115</sup> O conceito norteador do documento é com base em Bakhtin e interpretações de seus comentadores.

<sup>116</sup> Desenvolvido dentro da tradição das ciências humanas, ele considera as interações humanas como cruciais para o desenvolvimento da vida social. Ao propor o diálogo com a Filosofia, Psicologia, Linguística e Educação (entre outras), está interessado no papel mediador dos atos de linguagem e discursos em diferentes práticas sociais na forma de textos (escrito, oral, etc.). Para mais detalhes veja: BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.



maneira mais objetiva e ao mesmo tempo distante<sup>117</sup> em relação aos textos, (FIAD; SILVA, 2014; MACHADO, 2005), os professores sentiram a necessidade de buscar outras ferramentas que melhorassem a produção escrita e a leitura, envolvendo os alunos em práticas mais dialógicas.

A partir do arsenal de ferramentas disponíveis, os diários de leituras foram apresentados como alternativa para as críticas constantes ao sistema educacional brasileiro com relação aos desempenhos insuficientes dos alunos nas habilidades de leitura e escrita (MACHADO, 1997, 1998, 2005)<sup>118</sup>. A cultura de escrever diários já tem uma longa tradição na maioria das sociedades letradas, sendo assim uma justificativa plausível de trazer esse recurso na sala de aula, disputando espaço com propostas mais formais utilizadas até hoje. A maioria das pesquisas sobre esse tipo de texto, desde então, realizou um grande esforço de promover seu uso no ensino de línguas destacando seu potencial para diferentes contextos. A possibilidade de promover um processo de leitura mais amplo chamou atenção com essa nova ferramenta com propriedade instrumental “forte” (BUZZO, 2010, p.22) e de “nova semiótica” (MACHADO, 1999, p.11), planejada para superar os problemas dos professores.

Uma leitura dessas diferentes pesquisas mostra um pressuposto comum a todas elas: os diários de leitura têm uma tradição de serem ferramentas de ensino e aprendizagem que atuam como alternativas de grande potencial pedagógico para professores. Os resultados disponibilizados raramente apontam situações de grande conflito ou dificuldades dos alunos em produzir ou apropriar-se deles (para exemplos vide ALVES, 2008, 2009; BUZZO, 2010; COSTA, 2016; MACHADO, 1998, 2005, SILVA; SOUSA, 2013). Esta seção de análise, no entanto, segue uma direção oposta. Ainda que o potencial de uma ferramenta seja um aspecto válido para o estudo da ação mediada, algo despercebido especialmente pelo paradigma científico ocidental

---

<sup>117</sup> Ainda que existam desdobramentos desses gêneros, como as resenhas críticas, que possibilitam o posicionamento pessoal, desde que embasado, o que se discute aqui é o sentido do aluno. Em tais gêneros tradicionais, o domínio do conteúdo teórico costuma ser mais valorizado do que as experiências pessoais. Já o diário de leitura se constitui da integração de ambos os traços (cf. MACHADO, 2005).

<sup>118</sup> O trabalho com diários de leitura, além da perspectiva do ISD, inclui conceitos da clínica da atividade e das ciências do trabalho. A este respeito veja respectivamente para maiores detalhes: CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999. SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A.R. (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004, p.3-34.

(ARIEVITCH; STETSENKO, 2000), é igualmente válido incorporar como os aprendizes lidam com esse potencial. Isto significa não focar apenas no produto final (a qualidade linguística de um diário pronto), mas sim um estudo do processo, considerando as condições de disponibilização da ferramenta, o papel da instrução e os diferentes momentos ou etapas de uso (GALPERIN, 1968, 1969; HAENEN, 1992, 2001; KARPOV, 2003; LURIA, 1928; LEONTIEV, 1932; VYGOTSKY, 1999).

A opção de oferecer uma análise detalhada do processo de estar em contato com uma nova ferramenta (introduzida em contexto educacional formal por meio de instrução) e as tentativas de apropriar-se dela (da ação externa para o plano mental), permite ao leitor observar os tipos de desafios que emergem em uma trajetória que não é tão harmônica quanto as descritas em trabalhos anteriores sobre o mesmo gênero. Ainda que o produto final seja indício para estudo dos benefícios do diário de leitura como ferramenta, a proposta dessa seção é analisar o processo do ponto de vista das participantes.

#### **4.2.2 Introdução: o primeiro encontro com a ferramenta**

O começo do segundo ano trouxe algumas mudanças na forma como as alunas estavam habituadas a aprender inglês. As aulas agora eram conduzidas por uma nova professora cuja especialidade era o ensino de LE por meio de gêneros textuais. Suas aulas seriam baseadas em diferentes gêneros, considerando seu tema, sua composição e seu estilo. A fundamentação teórica do curso, de acordo com o planejamento anual, era estruturada a partir da noção bakhtiniana de gênero, do ISD e da interação mediada por linguagem de Vygotsky. Ainda que esse perfil aqui delineado não tenha sido apresentado para as alunas dessa mesma forma, elas sabiam que o foco das aulas naquele ano seria o trabalho com gêneros. Da variedade de artefatos, os diários de leitura se tornaram foco desta seção pela maneira como se sobressaíram no relato das participantes ao longo das ondas longitudinais (TARIS, 2000).

O gênero foi selecionado como parte da disciplina para avaliar o desempenho dos alunos na leitura de artigos acadêmicos em inglês e na capacidade de escrita na LE, embora ele não seja recomendado para avaliação formal (MACHADO, 1998). A

professora propôs uma média de quatro diários de leitura ao longo do ano letivo, um para cada bimestre, contemplando diferentes temas do ensino de línguas: gêneros textuais e ensino, diários de leitura, ensino na escola pública, dentre outros.

De acordo com as participantes, a definição do conceito não foi apresentada de imediato. Dentre as condições necessárias para produzir o texto, a instrução naquele grupo foi iniciada com a tarefa: ler um artigo em língua portuguesa<sup>119</sup> para escrever o diário na língua materna. Em seguida, o grupo foi apresentado a uma pequena lista de características de um diário de leitura, servindo como amostra (LILLIS, 1999) inicial do que o professor esperava das produções escritas de seus alunos.

As prescrições foram oferecidas pela exposição da professora – como definição abstrata, sem direções sobre como aquela lista poderia ser utilizada durante a escrita. Esta lista pode ser entendida como a principal condição oferecida para que as alunas elaborassem sua própria base orientadora para ação (BOA) naquele contexto, pois trazia algumas prescrições da ferramenta necessária para começar a produção escrita (GAL'PERIN, 1978/1992). No entanto, por apresentar somente traços gerais do conceito, sem detalhes de como seria o processo de escrita, possibilitou uma base orientadora para ação “mais ou menos completa” (GAL'PERIN, 1957/1959, p.49)<sup>120</sup>.

A lista foi apresentada em um pequeno pedaço de papel que resumia as características do gênero apontadas por Machado (2005). De maneira geral, a referência para elaborar o texto era constituída de quatro aspectos:

- (1) Demonstrar o ponto de vista pessoal sobre o texto acompanhado de justificativas.
- (2) Apresentar questões ou dúvidas pessoais que surgiram ao ler esse artigo teórico.
- (3) Criar um diálogo com o texto e as experiências pessoais do leitor.
- (4) Apontar as novidades e possíveis contribuições do artigo selecionado.

---

<sup>119</sup> O artigo científico tratava de uma discussão teórica sobre o que era uma abordagem de ensino de línguas baseada em gêneros textuais.

<sup>120</sup> Esse tipo de base orientadora é característica do que Galperin chama de Tipo 1 de ensino. Nele, poucas condições são oferecidas aos alunos. Geralmente as tarefas são introduzidas e espera-se que ela seja cumprida a partir de tentativa e erro (cf. GALPERIN, 1957/1989, 1957/1961, 1968, 1969, 1978/1992, GALPERIN; PANTINA, 1958/1965).

Essa lista apresenta os traços principais do conceito (GALPERIN, 1969, 1978/1992), oferecendo algum tipo de compreensão, mas com pouca intervenção pedagógica mostrando como garantir que a produção escrita refletisse a concretização dessas propriedades. Por exemplo, por serem artigos teóricos do ensino de línguas, no terceiro item de “experiências pessoais”, possivelmente a professora esperava que seus alunos se posicionassem não apenas como alunos de Letras, mas como futuros professores, mas como isso não estava claro na lista, nem todos os alunos perceberam, conforme será discutido a seguir.

Com o artigo teórico em mãos e a lista de características, os alunos tinham uma base orientadora incompleta (GALPERIN, 1968) e precisavam compor o primeiro diário, buscando adaptar-se a esse recurso novo oferecido por alguém que já o dominava (LURIA, 1928). E por não saberem exatamente como seria isso, as primeiras notas obtidas não foram boas.

#### Vinheta 30

*[a participante comenta as notas da disciplina de inglês das quais os diários eram usados para complementar o valor obtido].*

**PESQUISADOR:** E você lembra como eram suas notas?

**JULIA:** Acho que não tirava muita nota. Nesse ano era incrível, todo mundo com 6.7, 7.2, 7.3. sempre ficava nessas notas. Era horrível. Era horrível mesmo. E era daquele jeito, você falava assim: “Esse bimestre eu vou bem”. Aí você vai lá e tira um 7.0 [risos]. Ou você achava que ia muito mal e tirava um 6.2.

Na escala de avaliação em que sete (7.0) era considerado o valor mínimo de aprovação, o primeiro diário de leitura não ajudou na nota bimestral. Todavia, era apenas a primeira tentativa, elas esperavam melhorar na próxima vez. Tendo a nota como referencial exclusivo de desempenho e, portanto, focalizando o produto final (VIGOTSKI, 1926/2003) de sua aprendizagem, as alunas se envolveram nas demais exigências do curso (provas e trabalhos), deixando de lado esse primeiro contato. O segundo diário solicitado em inglês foi apresentado no segundo bimestre e teve como texto base o artigo de Machado (2005) utilizado pela professora para elaborar a “pequena lista” que mencionei anteriormente. Neste artigo é que as alunas foram introduzidas indutivamente ao conceito que é reproduzido a seguir:

Podemos dizer, em um primeiro momento, que o *diário de leituras* é um texto produzido por um leitor, à medida em que lê, com o objetivo maior de dialogar, de “conversar” com o autor do texto, de forma reflexiva. Para produzi-lo, o leitor deve se colocar no papel de quem está em uma conversa real com o autor, realizando operações e atos de linguagem que habitualmente realizamos quando nos encontramos nessa situação de interação. (MACHADO, 2005, p.64. Ênfase no original).

Tendo realizado a leitura desse artigo, elas esperavam que a produção seguinte fosse melhor, uma vez que com o conceito ali claramente definido, elas achavam ter entendido o que seria o diário de leitura. Com o artigo em mãos, a lista de características e o conceito verbal, as alunas tiveram de ser investigadoras, pois além de cumprir a tarefa com êxito, precisavam descobrir como usar os traços do conceito a seu favor. E a segunda produção seguiu o mesmo estilo, o de tentativa e erro (GAL'PERIN, 1957/1959, 1969; GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961). Mais uma vez, as notas não melhoraram, e o conceito que achavam ter compreendido e utilizado como “mapa de trabalho” (GAL'PERIN, 1975, p.89)<sup>121</sup> para elaborar um bom diário não ajudou. Ainda assim, mesmo com as notas baixas ou medianas, as alunas continuaram a ser avaliadas por esse recurso. As narrativas revelam, que no ano anterior já tinham tido um rápido contato com o gênero, mas foi apenas uma vez e nem se deram conta se haviam formado o conceito corretamente.

#### Vinheta 31

**PESQUISADOR:** Quantos [diários] vocês fizeram?

**JULIA:** Ah, a gente fez vários, desde o primeiro ano a gente tá fazendo diário de leitura. Mas foi o que... no segundo desse ano que a gente foi descobrir o que era um diário de leitura. Porque ela deu um diário de leitura sobre o que era o diário de leitura, sabe?

**PESQUISADOR:** Ah, tá.

**AMANDA:** E foi bem nesse ano que ela passou um em português e um em inglês.

**JULIA:** Porque no ano passado ela falava assim: “gente, faz um diário de leitura”. Aí ela dava lá, como que era pra fazer. Mas, o que a gente ia saber de diário de leitura? Aí esse ano ela passou um artigo sobre o que era o diário de leitura. Daí que a gente foi cair a ficha do que era um diário de leitura.

**PESQUISADOR:** E era em português esse diário que ela passou?

**JULIA:** Era.

**AMANDA:** Esse foi do começo do ano.

**SARAH:** Ah, achei que tivesse falando do...

**JULIA:** Aí eu ainda comentei com ela: “nossa, esse artigo deveria ser o primeiro lá do primeiro ano”. Sabe? Porque já que é pra trabalhar o diário de leitura, a gente sabe pelo menos o que é, né?

**PESQUISADOR:** Aham.

<sup>121</sup> Galperin utiliza este termo para falar das ações dos aprendizes em situações em que as condições para a tarefa são elaboradas com maiores detalhes (favorecendo a formação da base orientadora).

A vinheta reconta a lembrança de Julia sobre ser introduzida aos diários no primeiro ano para explicar que mesmo não compreendendo o que era isso, os alunos tentaram produzir algo que iria ao encontro das expectativas da avaliadora. O desafio maior foi a frequência deles no segundo ano. Por ter tido acesso ao conceito, acreditava tê-lo compreendido, sugerindo inclusive para a professora que esse deveria ser o primeiro texto lido para a primeira produção escrita.

Do segundo diário, cabe destacar também como cada participante representa o conceito em suas próprias palavras.

TABELA 6. Primeira definição conceitual de diário de leitura

Amanda	Julia	Sarah
<p>“Desta forma, podemos compreender que a utilização do diário de leitura como instrumento para o ensino de leitura nas escolas é método que se pode tornar um grande aliado durante as produções textuais, pois através desse método o aluno se faz capaz de ir além de uma simples leitura, sendo capaz de refletir, organizar suas idéias, expor sua opinião, deixando o texto mais autêntico e dinâmico. Deixando assim de ser aquele processo mecânico e superficial”.</p>	<p>“Contudo, posso concluir que quando o professor trabalha um determinado conteúdo através de gêneros textuais e ele consegue obter um melhor rendimento de seus alunos, pois contribui para que os mesmos vejam de forma sistematizada, contextualizada, e menos tradicional o que está sendo proposto. Desta forma, é possível que o professor consiga fazer com que seus alunos tenham um melhor rendimento em sala de aula, sem precisar desviar do objetivo proposto”.</p>	<p>“Segundo a autora, um diário de leitura seria uma forma de o aluno conversar, dialogar com o autor do texto de forma reflexiva, podendo concordar, discordar, avaliar se o que diz está bem expresso, relacionar o assunto com nossas experiências pessoais ou com as de outras pessoas que conhecemos, dando exemplo de situações similares. Porém, quando não temos conhecimento amplo sobre o assunto pode ocorrer uma confusão entre três gêneros em que o diário de leitura pode se relacionar com as notas de leitura, os diários íntimos e os resumos”.</p>
<p>Fonte: diários de leitura produzidos em Julho de 2012</p>		

Amanda define o conceito olhando para ele como instrumento e método de desenvolver leitura, sendo um importante aliado para a produção escrita. Ele ajuda a organizar ideias enquanto faz da leitura uma experiência mais dinâmica. Julia também foca no potencial desenvolvimental dizendo que ele melhora o desempenho do aluno fazendo com que as aulas sejam “contextualizadas e menos tradicionais”. Corroborando essas ideias, Sarah parafraseia a definição de Machado (2005) explorando o interesse do gênero pela experiência pessoal em contrapartida ao cuidado de confundir-lo com outros tipos de texto. As três participantes ressaltam os benefícios do gênero, ecoando o discurso das pesquisas focadas nessa ferramenta, conforme discutido anteriormente.

Na aparência, as definições parecem corretas, mostrando que as alunas apreenderam alguns traços do conceito, revelando também suas capacidades de resumir a discussão teórica com suas palavras. Isso explica a confiança que as participantes tinham de ter compreendido como produzir o texto. Para elas tudo fazia sentido, mas quando as notas foram reveladas, percebiam que estavam longe de um conceito completo (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961, p.259) e que sua compreensão era ainda parcial. A tabela abaixo oferece mais detalhes sobre a estrutura do texto produzido e avaliado como mediano, para compreender as dúvidas das alunas.

TABELA 7. Estrutura do segundo diário de leitura

Amanda	Julia	Sarah
[1] Introduz o artigo. [1] Introduz o objetivo do artigo. [3] Sintetiza a teoria discutida. [2] Conclui com implicações para o ensino.	[1] Introduz o artigo. [1] Introduz o objetivo do artigo. [2] Sintetiza a teoria discutida. [2] Conclui com implicações para o ensino.	[1] Introduz a autora e o artigo. [1] Introduz o objetivo do artigo. [2] Mostra sua opinião. [5] Sintetiza a teoria.
Diário de leitura 2 – Julho de 2012		

Os números entre colchetes representam a quantidade de parágrafos que cada aluna utilizou para explorar o tópico. Por exemplo, todas as alunas dedicaram, um parágrafo inicial para introduzir o artigo lido. Mesmo que uma análise textual pormenorizada da produção escrita não tenha sido apresentada, essa estrutura é suficiente como ilustração para compreender as tentativas de internalização da ferramenta. Em geral, elas utilizaram a maior parte do diário para sintetizar o texto lido, um traço comum do gênero (ALVES, 2009; BUZZO, 2007; COSTA, 2016 MACHADO, 2005; MACHADO; LOUSADA, ABREU-TARDELLI, 2007), mas também como forma de mostrar para a professora domínio do texto teórico, que era o objetivo da tarefa (LILLIS, 1999).

Apesar da falta de familiaridade com a nova ferramenta, elas mobilizam os traços essenciais de gêneros que já conhecem (e que aparecem na lista oferecida pela professora) para estruturar o texto. Essa foi a estratégia desenvolvida para compreender um esboço das ações necessárias para a tarefa. As participantes recorreram aos traços de outras ferramentas já conhecidas (resumo, resenha, etc.) para mediar a escrita de um

texto, cuja proposta claramente estava além de suas capacidades. Sem perceber, as alunas fizeram exatamente o que Machado (2005) advertiu: quando o conhecimento do gênero não é suficiente, é comum confundi-lo com outros. Mesmo o diário articulando a possibilidade de produzir o texto e refletir sobre os conceitos novos introduzidos no artigo científico, na realidade ambos permaneceram desarticulados nos procedimentos.

A estrutura textual das ferramentas produzidas por Julia e Amanda possui um padrão semelhante: elas introduziram o artigo, discutiram a teoria e concluíram com breves implicações sobre o assunto. No entanto, essas conclusões eram mais amplas do que o esperado, pareciam concordar com o autor, mas não traziam a experiência pessoal (portanto, uma razão para não alcançarem notas maiores).

Vale considerar que esta é apenas a segunda tentativa delas de produzir um diário, mas elas poderiam ter utilizado tanto o processo quanto o produto como foco do texto escrito. Elas poderiam ter comentado, por exemplo, se fazer esse diário realmente trouxe o potencial defendido pela autora, o que seria um processo metacognitivo interessante. No entanto, ainda parecia muito cedo para as alunas perceberem as propriedades mediadoras e o significado da ferramenta ou conceito para sua ação (GALP'ERIN, 1954/1957)<sup>122</sup>. As condições disponíveis para solução da tarefa eram insuficientes (GALPERIN, 1968) e as alunas sentiam necessidade de mais instrução explícita (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000; KARPOV, 2003).

Sarah toma uma direção um pouco diferente, pois entrelaça breves opiniões com a síntese da teoria. Por exemplo, em sua discussão ela escreve: “Ao longo do tempo, com as propostas aqui apresentadas, eu consegui entender a importância do diário de leitura para nós professores”. Ela parece estar um pequeno passo adiante, pois se implica mais no texto e cria um rápido diálogo com o autor. No entanto, por mais que afirme ter compreendido sua importância, a realidade mostra que sua produção escrita precisa melhorar. Ela precisa explorar mais seu ponto de vista no relato, mas parece que não sabe disso ou não percebe essa exigência da ferramenta.

O que tem sido produzido até agora mantém fortemente os traços dos gêneros mais objetivos com que estão acostumadas. Por estarem sendo avaliadas, elas se

---

<sup>122</sup> Em experimentos sobre contar (ato mental) e aprendizagem de números (conceitos), Galperin exemplifica que possível que o aluno saiba realizar a ação, mas sem consciência de como chegou lá. No caso desta pesquisa, as participantes fazem uso da ferramenta, mas não sentem que a usam corretamente.



preocupam mais em demonstrar a capacidade de sintetizar as ideias do texto ao invés de expor ou criticar uma abordagem que elas sabem que a professora formadora é adepta. Conforme discutido anteriormente (seção 4.1.4), os alunos já apresentam dificuldade com a LE, e não querem, portanto, se prejudicar. Em contextos onde as relações de poder não são equilibradas (LILLIS, 1999), os alunos acreditam que o professor detém a interpretação correta do texto, cabendo a eles “recuperar” esse significado (MACHADO, 2005, p.68). Neste caso, acham que precisam utilizar os recursos disponibilizados (texto teórico, lista de características, etc.) e adivinhar as expectativas da avaliadora.

Julia já revelou anteriormente sua contradição entre o que produziu e a nota recebida, e a seguir suas colegas falam mais sobre esse assunto.

**Vinheta 32**

*[As participantes discutem a próxima tentativa de escrita após a leitura do conceito daquele gênero]*

**JULIA:** Igual por exemplo, diário de leitura... a gente pegava o texto e fazia um resumo com nossas palavras e tal. Isso era o nosso diário de leitura.

**AMANDA:** [risos].

**JULIA:** Aí [risos], com esse artigo a gente ficou sabendo que o diário de leitura era como se a gente pegasse lá um artigo e eu só escrevesse a minha opinião, e relacionasse a minha opinião com a minha realidade.

**PESQUISADOR:** Vocês entenderam assim também quando leram o que era o diário de leitura?

**JULIA:** Era isso que faltava, sabe? E antes não, antes a gente fazia um resumo com as nossas palavras de boa. Não tinha essa relação, sabe?

**AMANDA:** Só que não alterou muito não, porque, chega na hora da avaliação era a mesma coisa [de quando elas não sabiam o que era].

**JULIA:** É, era a mesma coisa. Mas tipo assim, pra gente saber o que era ajudou. Mas não nos dava muita nota.

**AMANDA:** Não dava pra saber se estava muito certo ou não.

**JULIA:** É.

A primeira produção de Julia parecia mais um resumo (vide novamente a tabela 5), e após ler o texto de Machado (2005) percebeu que seu próximo diário precisaria de mais articulação entre teoria e opinião pessoal. Mas mesmo com esse senso de clareza de ter o conceito definido, Amanda discorda da colega explicando que apesar dessa sensação de entendimento, a realidade era outra e as notas continuavam as mesmas. Na ausência de um sistema completo de condições para formar um novo conceito (GAL'PERIN, 1978/1992) ou pelo menos de indícios que explicassem os problemas da produção escrita, o resultado final da ação era orientado para a nota (produto).

Ao serem perguntadas sobre como se sentiam em relação aos diários, elas explicaram que ainda sentiam falta de algo.

Vinheta 33
<b>SARAH:</b> É o que me decepciona com os diários de leitura principalmente (...) é que a gente nunca vai bem. E a gente nunca sabe onde a gente não foi bem.
<b>AMANDA:</b> Ela não mostra pra gente...
<b>SARAH:</b> ...porque a gente nunca viu... as correções dela.
<b>JULIA:</b> As correções dela... ela sempre falou que ia postar e ia postar.
<b>SARAH:</b> Ia postar e ia postar e a gente ia atrás. (...)
<b>AMANDA:</b> A gente não sabe...
<b>SARAH:</b> ... a gente não sabe. Você vai assim meio que...
<b>JULIA:</b> Essa é a diferença.
<b>PESQUISADOR:</b> Vocês não sabiam se estavam conseguindo desenvolver o que era proposto?
<b>JÚLIA:</b> É porque que a gente não conseguia saber...
<b>AMANDA:</b> Qual que era o objetivo.

Essa vinheta representa uma relação inicial bastante limitada com o gênero. As participantes esperavam ter êxito ao usar uma ferramenta que ajuda a aprender a LE que querem ensinar. No entanto, os indícios disponíveis pela professora (notas) ao longo do processo revelam que elas ainda não encontraram essa forma exitosa da ação mediada (e que para elas, orientadas externamente, seria visível com notas melhores). Entre um diário e outro, as alunas se ocupavam com os novos conteúdos, e a sensação de falha retornava toda vez que uma nova produção era solicitada. Elas não percebiam as mudanças que precisavam fazer, como desenvolver melhor as experiências pessoais no texto ou trazer questionamentos e aparentemente havia pouca intervenção didática nesse sentido.

Essas tentativas iniciais parecem *trabalho perdido* (LURIA, 1928/1994, p.52), pois o aprendiz se sente perdido e desamparado ao ter que lidar com novos signos (conceitos) e um mediador que não faz sentido. Do primeiro ao segundo diário, elas esperavam melhorar, mas sem auxílio externo e com apenas aquelas condições disponíveis para uma verdadeira função instrumental (LEONTIEV, 1932), a sensação de produzir diário era de perda de tempo.

Durante os grupos focais, as alunas elaboraram esses eventos problemáticos entre um diário e outro, essa incoerência entre achar que sabiam e as notas mostrando que não sabiam. Apropriar-se dessa ferramenta para uso próprio parecia algo bem mais complexo do que sinalizado por outras pesquisas (ALVES, 2008, 2009; COSTA, 2016;

BUZZO, 2007; MACHADO, 2005) e o desejo das participantes era transformar essa sensação de trabalho perdido.

### 4.2.3 Familiarização: novas tentativas de mediação

Como visto anteriormente, a experiência inicial com a ferramenta foi introduzida com algumas direções oferecidas pela professora seguida por uma primeira tentativa. As alunas se familiarizaram um pouco mais na próxima etapa, quando se depararam com a definição verbal do conceito, mas perceberam o contraste por serem avaliadas da mesma forma como anteriormente, quando o conceito não havia sido formalmente introduzido. Ao mesmo tempo, suas produções escritas demonstravam traços de outros gêneros, os quais elas não percebiam como algo que poderia ser trabalhado. Enquanto viam isso como alternativa, não percebiam que isso afetava o tipo de texto produzido.

Nesta seção, as novas tentativas serão consideradas após o contato preliminar. As narrativas serão analisadas com base nas etapas de *psicologia ingênua* (VYGOTSKY, 1929), estágio *pseudoinstrumental* (LURIA, 1928), fase de estímulo externo<sup>123</sup> (LEONTIEV, 1932) e do domínio da ação com objetos (GALP'ERIN, 1954/1957). Para esses autores, apesar das diferenças, o próximo estágio inclui novas tentativas de uso da ferramenta (conceito), mas com certo grau de dificuldade de perceber potencial mediador.

Ao descrever como sua relação com o diário foi se desenvolvendo, Amanda utiliza palavras bem enfáticas, como no se vê no trecho a seguir.

#### Vinheta 34

**AMANDA:** Foi um trauma mesmo (risos). Traumático simplesmente porque era passado pra gente fazer o trabalho, mas não era explicado como. E a gente sabia que não gerava nota, então acabou virando um trauma. A gente tinha que fazer sabendo que precisava. E foi um ano em que praticamente a sala toda pegou exame. E a gente não sabia fazer, tinha aqueles textos enormes, às vezes em Português. Aí quando era assim você faz, como se diz, tenta sair alguma coisa. Aí quando ela passou aquele de inglês...

Apesar da intensidade do conceito escolhido para representar suas lembranças de produzir os diários, Amanda riu para aliviar a tensão, explicando o evento por trás do “trauma”. Segundo ela, a ferramenta foi oferecida como tarefa, mas sem as condições necessárias de como ser elaborada. Limitada em uma base orientadora insuficiente,

<sup>123</sup> Leontiev não nomeia as fases do plano externo (social) para o plano mental (internalizado).

aquela pequena lista de quatro itens, ela sentiu que faltava algo, que se confirmava toda vez que recebia sua nota. Sem perceber o potencial do recurso em mãos, fez uso ingênuo (VYGOTSKY, 1929) do mesmo, pois lhe faltava ainda encontrar uma conexão entre sua capacidade e o gênero, para que alcançasse o objetivo.

Esses esforços aumentavam suas experiências de frustração, somado ao fato de que o segundo ano em geral era mais difícil para ela. A produção dos textos, apesar da frustração, não era interrompida por ser uma exigência da disciplina, a qual ela queria aprovação. Ela descreve como fazia os diários, no primeiro em português teve mais facilidade por ser sua língua materna. Já os de LE exigiam checar o vocabulário novo e organizar suas ideias antes de começar a escrever<sup>124</sup>.

A experiência de Sarah também não foi prazerosa, retratada a seguir com conceitos diferentes.

<b>Vinheta 35</b>
<p>[<i>Sobre a experiência de produzir diários</i>]</p> <p><b>SARAH:</b> Para mim não foi boa. Não foi boa porque eu não aprendi. Se eu não tive uma nota merecedora, então é porque eu não sei fazer. E eu até hoje não sei também. O que eu podia fazer era relacionar a qualidade do meu texto, com a nota que eu tirava. Eu não sabia se o problema estava na escrita, em algum aspecto que ela pedia. Se bem que eu seguia aquele roteiro que tinha que ter citações ao autor, opinião e tal. Eu coloquei tudo. Mas eu não sei te dizer que em um ponto específico eu falhei nisso ou faltou eu fazer isso. Então, acho que não foi uma experiência boa para mim, porque eu não consegui aprender da forma como deveria ser, mas também não sei o que eu errei. O que eu tinha que ter melhorado. Então, para mim não foi bom!</p>

Sarah limita seu relato às dificuldades de aprender a usar o diário. Sua explicação é clara: se ela não obtinha notas boas com o que produzia, logo ela não era capaz de utilizá-lo como se esperava naquele contexto. Mais uma vez, a nota numérica emerge na voz de uma participante para explicar que esse era o indicativo disponível e que ao invés de sua aprendizagem, ela se orientava pela nota enquanto produto final (VIGOTSKI, 1926/2003). Sarah acreditava que elaborava bons diários, pois seguia as prescrições oferecidas, no entanto, ainda precisava melhorar a maneira como os elaborava. Comparando com suas duas colegas, ela apresentava mais opiniões pessoais,

---

<sup>124</sup> Apesar de pouquíssimas referências durante as sessões de grupo focal, talvez por ser uma questão sensível (BARBOUR, 2009), as três alunas diziam em conversas informais que utilizavam tradutores online constantemente para escrever os diários em inglês. Esse recurso supria utilitariamente as dificuldades com a LE.

mas precisava explorar ainda mais isso em seu texto buscando assim uma maior conexão entre o gênero e o uso que fazia dele.

A experiência de Julia é parecida com a de suas colegas.

**Vinheta 36**

**JULIA:** Sei lá, para mim não fez muita diferença. Por exemplo, Até hoje eu não tenho certeza se consigo definir o que é um diário de leitura. A resenha parece que é mais fácil definir. Eu lembro que quando a gente fez na disciplina de Português, a professora não precisou dizer: "gente, uma resenha crítica vocês devem fazer assim, assim, assim e assim". Ela perguntou: "Como que é uma resenha crítica? Vocês vão fazer um resumo sobre os pontos mais importantes, o que o autor estava falando, e depois você vai dar a sua crítica, a sua opinião, favorável ou não. Ou os dois".

Apesar de não ter usado conceitos tão fortes quanto suas colegas, sua relação com os diários estava marcada pela indiferença. Mesmo com o potencial apresentado pela leitura do texto teórico, o impacto maior foi o da experiência concreta que tinha com o conceito. Ela pareceu estar mais familiarizada com ele, mas não se sentiu capaz de defini-lo. Usa a ferramenta, fala sobre ela, mas tem dificuldade de explicar sua ação (GAL'PERIN, 1954/1957). Os traços estão ali, presentes, mas para ela ainda é difícil assimilar toda a experiência em um conceito formado (VYGOTSKY, 1934/2012). Suas tentativas nessa etapa não foram confiantes, o que explica o conflito. No entanto, esses conflitos se intensificam mais do que o esperado, pois na falta de outras condições para realização da ação, a aluna se tornou indiferente quanto ao diário, o que afetou sua relação com ele. Seus diários mantinham fortes traços de resumos escolares e ela não percebia (nem recebia indícios) de que esse era um de seus problemas.

Nos diferentes contextos de ensino, os professores ao serem investidos de poder institucional (LILLIS, 1999) elaboram seus cursos com bases em conteúdos e ferramentas a serem disponibilizados a partir de objetivos que nem sempre são apresentados claramente aos alunos. Neste caso, em que os diários foram introduzidos, as alunas explicaram qual o propósito que viam naquela ferramenta, a partir do tipo de relação que desenvolveram com elas.

**Vinhetas 37, 38 e 39**

**AMANDA:** Nossa, perguntas difíceis hoje, hein? [risos]. Eu acho que ela queria mostrar alguma coisa pra gente que ela trazia de fora. Tinha aula que ela passava a aula inteira falando dos congressos. Que ela via alguma coisa nova e queria trazer. A impressão era essa, talvez. Porque se fosse para ela trabalhar o conteúdo dos textos, o conteúdo deles, teria que ser feito uma discussão em sala, ou alguma coisa assim, mas não tinha.

**SARAH:** Eu acho que é por causa dessa coisa delas trabalharem com gêneros. Porque não deixa de ser o plano [da disciplina] que elas fizeram e foi

aceito. Então, elas tinham que trabalhar com isso. E eu acho que para mostrar para gente que isso seria um gênero, para a gente poder trabalhar também em sala de aula e tudo. Mas eu... não sei... assim... a finalidade... do quanto aquilo ali seria bom para o aluno de língua inglesa, eu não sei, não percebi. Isso eu não sei.

**JULIA:** Ai, sei lá hein [risos]. Não faço nem ideia. Não faço nem ideia. Eu acho que igual aos gêneros, como ela estava trabalhando aquilo, era aquilo que ela iria dar. Ela achava que era importante, mas eu acho que era isso que faltou, o propósito dele. Não ficava claro.

As três reconheceram a coerência teórica da professora por selecionar uma ferramenta condizente com seu trabalho e sabiam da abordagem de ensino dela (Sarah). Uma das participantes a descreve como uma profissional envolvida com discussões contemporâneas e disposta a tentar algo novo (Amanda), o que traria benefícios, ainda que isso não ficasse claro (Julia). No caso de Amanda, ela sentia falta dos temas serem discutidos em sala antes de escrever os diários, possivelmente por esperar esse espaço para tirar suas dúvidas. Enquanto esperava por elas, produzia seu gênero procurando um propósito que não entendia. Sarah e Julia compartilham da mesma incompreensão. Enquanto a primeira não via os benefícios de usá-lo na aprendizagem de LE, a outra corroborava a visão coletiva com um nebuloso senso de propósito.

Outra lacuna pode ser observada nessa situação. As alunas pouco demonstram ter assimilado todos os traços, tanto da lista oferecida pela professora quanto pela leitura do artigo que introduziu o conceito explícito. Ao mesmo tempo, não traziam suas experiências pessoais nos textos, assim, formação inicial e vida real permaneciam processos desconexos. Elas tinham dificuldade de perceber as propriedades mediadoras ou instrumentais e a falta de orientação enfatizava a falta de propósito daquele gênero.

A ideia original do diário como uma ferramenta propícia ao seu desenvolvimento na aula de inglês era distante. A realidade era um recurso avaliativo, exigido institucionalmente pelo curso com pouca relação significativa com a vida real (VIGOTSKI, 1926/2003), usado para obter nota. O conceito e a ferramenta foram perdendo seu potencial mediador e foram se tornando coisas de natureza “utilitária” (GALP’ERIN, 1958, p.260), desvinculados da aprendizagem. Enquanto esperava-se que seu uso promovesse o diálogo, algo que simulasse uma “conversa”, mas com “reflexão crítica” (MACHADO, 2005, p.09), as alunas vivenciaram um conflito.

Sem um propósito aparente, na perspectiva das alunas, é importante compreender o que as motivava a continuar produzindo os diários. Sarah apresenta sua explicação.

**Vinheta 40**

**SARAH:** Mas eu sempre seguia todos os aspectos, e era disso que eu sentia falta nos diários. Não sei se o que eu entendo de diário é muito vago, mas eu seguia o que era pedido, só que nunca estava bom, e eu não sei até hoje o que é que eu devia ter melhorado. E é muito ruim você fazer uma coisa que você não sabe, né?

Por seu relato, ela acredita ter construído uma noção vaga do que seja a ferramenta. Esse *pseudoconceito*<sup>125</sup> parece ser um conceito verdadeiro, pois envolve a assimilação de alguns dos traços que caracterizam o gênero, no entanto, a cada nota liberada, Sarah sente que ainda não chegou ao conceito completo (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961) e que não se sente bem de produzir algo incerto.

Julia retoma a noção de trabalho perdido, criticando as exigências da tarefa que aumentavam o trabalho, mas mantinham sua frustração.

**Vinheta 41**

**JULIA:** O problema era que a gente fazia uma coisa muito grande. Teve uma vez que ela deu vários textos para gente fazer um diário. Aí ficava aquela coisa enorme e eu acho que não tinha precisão. Por exemplo, alguns textos falavam da mesma coisa. Dois textos falavam pouca coisa de diferente. Então você tinha que fazer aquela coisa enorme sendo que você podia fazer menos, ou para dividir pelo menos. Para você fazer uma resenha crítica, você falava de tudo que tinha no texto para depois dar sua opinião. E na resenha dava para ver qual que era o nosso raciocínio, qual que era nosso entendimento do texto, para depois dar nossa opinião. Por que a nossa opinião é essa? Por causa disso e daquilo. Já o diário de leitura a gente não tinha isso. A gente fazia um diário, mas não entendia o para quê, o porquê, o que ela estava querendo avaliar. Se a gente errava não sabia o porquê que a gente errou. Como que deveria ser, a gente não tinha esse *feedback*. E a gente também não entendia qual que era o motivo.

Com uma resenha ela acredita que cumpriria a mesma tarefa, mas sem tantos problemas. Até mesmo sua descrição do conceito de resenha é mais objetivo e claro, sugerindo ser algo que ela faz confortavelmente. Era esse aspecto que ela sentia falta nos diários de leitura. Não bastava a definição explícita do conceito, ela necessitava de

---

<sup>125</sup> Nesse tipo de complexo, o significado difere do objeto de referência (DAVYDOV, 1990, p.83). Ainda sim, pela coincidência de objetos que os sujeitos atribuem suas palavras, a comunicação torna-se possível (VYGOTSKY, 1934/1986, 1934/2012). Por exemplo, Sarah e sua professora falavam sobre “diário de leitura”, ainda que cada uma tivesse uma generalização conceitual diferente, uma de base mais experiencial e a outra de base mais científica.

uma experiência concreta que a fizesse perceber o que a teoria lhe mostrava, mas a abstração e a experiência se afastavam mais e mais.

Sarah aponta outro aspecto entre sua relação *pseudoinstrumental*.

**Vinheta 42**

**PESQUISADOR:** Qual a sua opinião sobre o texto da Machado em que ela defende que o diário serve para desenvolver leitura e escrita?

**AMANDA:** Mas e como que eu vou melhorar meus processos de leitura e escrita? De que forma?

**PESQUISADOR:** A ideia seria de que a produção te levaria a isso.

**AMANDA:** Tá, mas eu vou ter um retorno disso? Você está me entendendo?

**PESQUISADOR:** Você acha que faz sentido ou há um problema nesse propósito?

**AMANDA:** Não, com a gente realmente não acontecia. Mas se fosse feito dessa maneira, eu acredito que sim.

**PESQUISADOR:** Porque no seu diário de leitura, quando você discute com a Machado, você parece concordar com a Machado...

**AMANDA:** Sim.

**PESQUISADOR:** Você fala sobre leitura tradicional e que ele vai além do conceito. Mas a prática não mostrou isso.

**AMANDA:** Porque para e pensa! Independente do texto, se você pega e vai ler e escrever sobre ele, você vai ter uma compreensão melhor. É igual quando eu vou estudar pra uma prova, eu tenho que escrever. Eu posso ter tudo anotado no caderno, mas se eu não escrevo com as minhas próprias palavras numa outra folha eu não aprendo. Só que o que acontecia? A gente podia escrever sobre os textos, só que a gente não tinha um retorno. O problema era saber se estava certo ou errado.

**PESQUISADOR:** Teoricamente você acha a ideia boa?

**AMANDA:** Acho que sim, seria, se fosse trabalhado adequadamente.

Uma diferença notável entre os relatos de Amanda das demais é que, ao invés de um fluxo narrativo contínuo (semelhante a um fluxo de consciência), há um diálogo constante interrompido por perguntas e respostas, enquanto ela tentava buscar um sentido para fazer os diários. Ao mesmo tempo em que mostrou seu descontentamento ela demonstra a tentativa de obter, talvez do pesquisador, uma resposta para sua inquietação. Ela revelou dificuldade em perceber o desenvolvimento mediado pelos diários em uma situação em que não há um parecer sobre a qualidade de sua produção. Uma lacuna se evidenciou entre as etapas e será explorada com detalhes na próxima seção. Voltando ao fluxo narrativo de Amanda, ela contrastou sua experiência individual com o pesquisador, que tentava explicar brevemente a teoria. Apesar de concordar com o que se espera do uso dos diários na aprendizagem, somente se ela vivenciasse aquilo é que entenderia o que a abstração significava.

Para concluir seu ponto de vista, ela explica que outros gêneros que envolvem os mesmos processos são realizados por ela sem os mesmos problemas. Sua insatisfação se agravou do fato de não haver entre uma produção e outra, um indicativo mais elaborado



que a nota numérica. As tentativas dessa fase resultavam mais em erro do que sucesso acidental (GALPERIN, 1969), pois nessas tentativas ingênuas de uso do mediador, enquanto algumas participantes lidavam com conflitos entre teoria e prática (Julia), outras lidavam com um *pseudoconceito* ainda vago (Sarah), enquanto a falta de *feedback* (Amanda) emergiu como uma questão importante a ser discutida a seguir.

#### 4.2.4 Ação mediada externa: ferramenta com “defeito”?

Após o estranhamento inicial e as novas tentativas, chega-se o estágio em que a ação mediada externa é mais refinada, com maior conhecimento das capacidades de si e da ferramenta. Nesta etapa, seria esperado que a produção do gênero textual avançasse e que se a experiência fosse rica suficientemente (VYGOTSKY, 1929), as alunas entenderiam as regras jogo e o gênero se tornaria mais elaborado. A continuidade do processo de produção dos diários de leitura é o foco desta seção.

Conforme mostrado anteriormente, as participantes mostraram que de um diário para o outro não havia *feedback* que ajudasse a interpretar melhor a nota em relação ao que faltava no texto produzido. Observe este trecho.

Vinheta 43
<b>AMANDA:</b> Bom, ela nunca passou um retorno do que estava errado. Não tinha esse retorno dos trabalhos. A gente simplesmente fazia, mandava pra ela, tirava qualquer nota e pronto e acabou. Sabe aquele tipo de atividade assim, quando os alunos não estão se comportando, tipo: “olha, entregue esse trabalho até o final da aula”. Dava a impressão que era isso.

Ela resumiu nessa vinheta sua prática típica de produzir o diário de leitura e entregar para avaliação. O fim do processo foi a divulgação da nota e a falta do *feedback* fez com que ela comparasse esse gênero como outras propostas triviais utilizadas para preencher tempo livre e manter os alunos ocupados. Ao mesmo tempo, em que se observa essa descrição, é possível se indagar porque as participantes não buscavam o *feedback* com a professora, ao invés de esperar algo dela. Segundo, Amanda isso era o que acontecia.

Vinheta 44
<b>PESQUISADOR:</b> Você não acha que faltou da sua turma um pouco de persistência de ficar cobrando ou pressionando ela pelo feedback? Ou faltou mesmo interesse em querer ver as produções?
<b>AMANDA:</b> Não, mas eu lembro que na época a nossa sala chegou a parar para conversar e querer chamar a coordenação. Pelo fato dela faltar muito, de querer cobrar algo que ela não tinha instruído. Só que não tinha diálogo. Ela

já chegava e acabava. Não tinha diálogo. Era o que ela falava e pronto e acabou.

Inicialmente, os alunos de sua turma se reuniram e decidiram conversar com o chefe de departamento sobre o descontentamento com a disciplina e eventuais problemas (incluindo aqui os diários de leitura). No entanto, ao abordar a professora da disciplina primeiro, não houve diálogo. O próximo diário foi solicitado e o procedimento de escrita era realizado da mesma forma como descrito até aqui. A distância entre um bimestre e outro, somada aos requisitos das outras disciplinas apaziguavam, mesmo que temporariamente, as experiências ruins com os diários. A tentativa de discutir os problemas com o gênero não foram levadas adiante e o uso “utilitário” do diário de leitura permaneceu o mesmo. Nesse mesmo ano, vale citar que universidade realizou algumas paralisações que quase culminaram em greve. Na necessidade de cumprir o planejamento, o diário feito em casa era uma boa alternativa para aquela turma ser avaliado formalmente.

Como a maioria dos mediadores pedagógicos, as propriedades do diário de leitura eram “altamente estruturadas” (KOZULIN, 2003, p.23), pois foram planejadas para desenvolver as capacidades de leitura e escrita. No entanto, como ressalta este autor, essas propriedades nem sempre são evidentes aos alunos apenas por introduzi-los ou verbalizá-los, ao mesmo tempo em que não se deveria esperar o uso consciente de maneira imediata. Além da ferramenta, é importante definir as condições de ação antes mesmo de sua execução (GALPERIN; PANTINA; 1958/1965, 1969) e organizar essas condições como parte do processo de ensino. Além disso, a falta do suporte foi sentida claramente pelas participantes. Como se evidencia em Luria (1928), Vygotsky, (1929, 1935/2011) e Leontiev (1932), o suporte oferecido em situações além dos limites de cada aprendiz ao mesmo tempo em que o mantém estimulado, é incorporado na tarefa como mediação.

O segundo ano geralmente foi descrito como um ano difícil, e os problemas com a ferramenta foram responsáveis por grande parte disso.

#### Vinheta 45

[Sarah sintetiza o que acontecia quando a professora devolvia o diário]

**SARAH:** O diário [era devolvido] com a nota. E ela guardava de novo. Você não podia ficar com ele. Ela só mostrava a nota, pegava e guardava de novo. E a gente questionava: “Professora, mas por que essa nota?” “Ah, porque foi

alguma coisinha, algum aspecto que você não fez, que você não explorou, que você não seguiu". Eu falei para ela que eu seguia todos aqueles passos lá. O texto mesmo... teve até uma vez que a gente falou do texto sobre diário de leitura, que a gente comentou o que ela explicava lá. E por que essa nota? Mas não... não tem.. assim... um: "Sarah, você não relacionou essa parte do texto com sua ideia". Ela nunca sequer falou um motivo dos nossos erros. Mas não foi falta de questionar, porque a gente questionava. Chegou uma hora que a gente cansou. Só que toda vez que falava em diário de leitura, era um caos. E parece que ela fazia de propósito, porque todo bimestre era um diário de leitura. Teve diário de leitura nos quatro bimestres.

A descrição de Sarah é um pouco mais detalhada que a de Amanda e mostra que os alunos não podiam manter as cópias impressas com anotações para si<sup>126</sup>. Os erros mais perceptíveis nas correções eram com respeito ao vocabulário e gramática. É interessante notar neste trecho que Sarah recriou um diálogo com a professora pedindo uma explicação do motivo pelo qual sua nota não melhorava. Em seguida, ela enfatiza a imprecisão do *feedback*, sugerindo que a única resposta foi que ela provavelmente teria deixado de seguir alguma das características da lista usada como guia. Sua resposta foi dizer que acreditava ter contemplado todos eles, ainda sim essa interação não resultou no que ela esperava. Sarah gostaria de apontamentos para melhorar no próximo diário.

Produzir esses gêneros era uma experiência caótica para Sarah, pois os mesmos problemas permaneciam e mesmo assim os diários continuavam sendo exigidos. Aparentemente, essa relação não mudaria enquanto não desenvolvessem um melhor relacionamento com a ferramenta e a pessoa que a disponibilizou. Quando a relação com o mediador está sintonizada, não apenas os meios de produzir o texto muda, mas também o comportamento de quem tenta incorporar o suporte oferecido para o desenvolvimento. Ao contrário disso, sua relação com o gênero estava restrita ao *feedback* ausente, apontando como melhorar a qualidade dos diários.

Julia descreve uma experiência similar sobre como as versões corrigidas eram devolvidas ao grupo. Mesmo que ela concorde com as colegas sobre a falta de *feedback*, ela recorda do evento de uma maneira levemente diferente.

**Vinheta 46**

**Pesquisador:** Dos problemas listados, o mais latente foi a questão do *feedback*. O que acontecia?

**Julia:** A gente fazia o diário, entregava impresso ou às vezes por email. A

<sup>126</sup> A professora manteve os trabalhos, dizendo que eles seriam devolvidos ao final do ano. Após corrigir, as notas eram divulgadas e os alunos tinham acesso ao texto corrigido. Se discordassem da nota, poderiam conversar com a professora ou entrar com recurso solicitando nova avaliação. Nenhuma das participantes considerou essas opções para não comprometer a relação com a ela.

maioria era impresso. Depois disso, ela corrigia, dava e nota e depois mais nada [risos]. A gente via as notas e o máximo que ela dava era um *feedback* geral, entendeu? Nada em específico. Ela chegava e passava um slide com algumas questões que ela achou boa. Tinha linguístico e textual, os dois. Só que a parte textual era mais um comentário, não era tanto sobre o gênero, mas sobre o assunto [do texto base].

**Pesquisador:** E você não se identificava nessa discussão? Eu acho que eu errei isso..

**Julia:** Não. Da gramática a gente conseguia até ver o que tinha errado [em comum com os demais colegas]. Só que as dúvidas eram gerais, se eu errava uma coisa a maioria tinha errado. Então nunca ficava tão claro, sabe?

Ela recorda que algumas vezes a professora fazia comentários gerais sobre os diários, mas eles eram homogeneizados, como uma lista dos erros gramaticais e de vocabulário mais comuns, ou algo a mais que ela achava importante. Julia não recorda, no entanto, de considerações sobre o gênero que ajudassem a entender quais problemas sua produção tinha que não fossem de ordem gramatical. A respeito da lista de erros do grupo, Julia explicou que percebia alguns deles, mas como as críticas não eram de um diário específico como o dela, a relação nebulosa com a ferramenta continuava. Mais tarde naquele ano, mais especificamente no último diário, Sarah e Amanda mencionaram nas entrevistas que pela primeira vez uma das produções escritas foi comentada em sala, sendo Julia a autora do texto.

#### Vinheta 47

**PESQUISADOR:** E na questão da opinião, eu me lembro de você comentar que no último diário ela conversou com você sobre as críticas que você faz, porque nele você relaciona elas com sua experiência como professora contratada.

**JULIA:** Uma questão que eu lembro que eu expliquei para ela é da quantidade de alunos, para você basear uma [fase de] escrita e reescrita depois. Você querer sentar e dar o *feedback* não dá com aquele monte de alunos, pelo menos nesse meu exemplo.

A última produção foi baseada em um artigo que discutia a busca das melhores formas de ensinar LE para salas com diferentes quantidades de alunos. Considerando que essa era a última vez que elaboraria um diário naquele ano, finalmente se expôs mais e fez afirmações criticando os argumentos da autora. Pela primeira vez, ela discutiu suas experiências pessoais que teve naquele ano como professora substituta<sup>127</sup>

<sup>127</sup> Julia foi contratada pela secretaria de educação de sua cidade como professora de inglês no ensino fundamental e médio durante o primeiro semestre do referido ano. Além da faculdade em período noturno, Julia tinha mais de vinte (20) horas em sala de aula distribuídas entre o período matutino e vespertino. Apesar de gostar da experiência, sentiu que a falta de tempo para se dedicar aos estudos estava

para exemplificar que trabalhar com a abordagem que conheceu mais de perto naquele ano (gêneros), não seria possível na escola regular.

O último parágrafo de seu texto chamou a atenção da professora que decidiu partilhar com o grupo. Julia então explicou que pelos professores lidarem com grandes quantidades de alunos, o ensino baseado em gêneros (especialmente envolvendo fases de reescrita) era impraticável. Mesmo que esse não fosse um tipo mais específico de *feedback*, pela primeira vez Julia notou que suas escrita causou uma reação. Dessa vez, suas opiniões apareceram mais claramente em um breve parágrafo, não apenas sintetizando os argumentos do artigo, mas relacionando a discussão com sua experiência. Apesar de estar feliz com esse resultado, ao receber a nota posteriormente, percebeu que a relação nebulosa permanecia a mesma.

Em linhas gerais, o *feedback* foi uma questão principal para as alunas, pois para elas era isso que faltava para compreender o tipo de diário que a professora esperava. Nessa situação, Amanda define as contribuições da ferramenta que ela percebeu.

**Vinheta 48**

**PESQUISADOR:** E você acha que fazer os diários melhorou suas capacidades de leitura e de escrita?

**AMANDA:** Pra mim? Eu não via importância naquilo, entende? Era isso. A minha finalidade ali era fazer, entregar e garantir meus pontos. O que estava no texto e se aquilo ia servir para alguma coisa. Naquele momento era o de menos.

**PESQUISADOR:** E vocês comentaram que os textos não eram discutidos em sala.

**AMANDA:** Não.

Amanda sentiu-se confortável para admitir a razão de fazer esses diários. Como a série de limitações que ela percebia, ela usava a ferramenta mesmo não percebendo sua importância. Ainda que soubesse que nesse momento a situação permaneceria a mesma (como suas notas mostrariam), produzia seus diários como uma tarefa utilitária orientada para a nota e não para aprender LE. Sua ação não se libertava do plano externo e os sinais de transferência para o plano mental aparentemente não eram claros (GAL'PERIN, 1954/1957).

Ela confirma essa perspectiva dizendo que seu interesse era apenas de complementar a nota bimestral (mostrando sinais de desconfiança em uma mudança possível desse *status quo*). Com relação ao uso instrumental da ferramenta, ela chegou a

---

lhe prejudicando. Dessa forma, ao final do primeiro semestre decidiu romper seu contrato, um de seus arrependimentos, conforme explica na terceira temporada narrativa (4.3).

um ponto em que quase não se importava mais com o que escrevia nos seus diários, pois sabia que a nota seria baixa ou mediana, de qualquer forma.

O propósito de reflexão do gênero foi desaparecendo. Ao invés de progredir nos estágios de internalização das capacidades de leitura promovidas pelo diário, a ferramenta se tornou um recurso sem propósito. Para Sarah, apesar dos mesmos desafios o diário era visto de outra forma.

**Vinheta 49**

[Sarah explica sua indignação com a falta de retorno das produções escritas]

**SARAH:** E quando eu questionei do diário ela falou isso: "Mas, vocês tem que ver, que para nós, trabalhar o processo de reescrita é complicado. É muita gente". Eu entendo, mas porque eles promovem eventos que ressaltam o benefício da reescrita, mas na prática não fazem. Isso me irrita! Por que colocar essa fachada linda e não cumprir? Então, não dê uma proposta que exige reescrita. Que não seja nem uma reescrita, mas pelo menos um apontamento de erros, o que eu posso melhorar. E isso eu não tenho. Às vezes tem uma orientaçãozinha, a nota, mas não tem uma explicação dizendo: "você tem que melhorar isso, você errou nisso". Às vezes você vê que faltou falar de algo, mas só aquela correção linguística ali fica vaga. Eu acho que eles podiam conversar, marcar um horário de atendimento, que para elas não é impossível, porque elas vivem na faculdade.

Se Amanda não via importância, Sarah acabou percebendo a ferramenta como inapropriada. Diferentemente de suas colegas, Sarah pareceu se intimidar menos e confrontou sua professora buscando explicações, ainda que elas fossem muito vagas. Na vinheta anterior, ela questionou sobre a necessidade de *feedback* para o grupo. A resposta foi que um processo de reescrita exigia tempo extra, o que mudaria o planejamento do resto do curso.

Esse tipo de resposta, para ela, contribuiu para a lacuna percebida entre teoria e prática em sua formação. Ao falar dos "eventos", Sarah referenciou uma palestra com um pesquisador conhecido na área de letramento e oralidade em que ele defendeu o papel da reescrita na esfera acadêmica. Tanto as ferramentas quanto os conceitos discutidos na palestra eram os mesmos envolvidos na elaboração dos diários. No entanto, o palestrante mostrou resultados de um processo bem menos complicado, o que a frustrou.

A ideia de ter uma fase específica para reescrever o texto produzido retoma o argumento do *feedback* esperado para os diários. Sarah compreendia que a reescrita enquanto um processo completo demandaria muito tempo da aula, concordando com sua professora, mas esperava que aquele ciclo (ler o texto teórico > produzir o diário >

entregar > receber a nota) fosse modificado. Como o *feedback* nunca vinha, Sarah sugeriu o quão inapropriado a ferramenta era para uso futuro. Mesmo considerando a especificidade mediadora de desenvolver a leitura e a escrita em LE, as diferentes tentativas de uso da ferramenta confirmavam para ela que aquilo era desnecessário.

Julia retoma o problema mencionado pelas duas participantes, oferecendo o seu ponto de vista.

Vinheta 50
<p><b>PESQUISADOR:</b> E tinham outros problemas?</p> <p><b>JULIA:</b> Eram dois: o feedback e a falta de compreensão do gênero. Mesmo os textos sendo em inglês a gente dava um jeito, porque eram de temas que a gente conhecia, já tinha visto.</p>

Além do *feedback*, a incompreensão do gênero a intrigava. Mesmo que ela fosse capaz de definir o que entendia por “diário de leitura” em suas próprias palavras, o que ela produzia nunca correspondia ao *pseudoconceito* (e a confirmação vinha da nota) formado por ela. Dessa forma, ela acabava achando que sua produção era ruim, pois nunca atendia às expectativas da professora.

Das três perspectivas apresentadas aqui, foi delineado um processo estagnado acerca das tentativas de assimilar o diário de leitura como ferramenta e conceito. Nesta etapa esperava-se que as alunas se sentissem mais confortáveis com a produção dos diários tanto no aspecto ideal (generalização do conceito) quanto no material(izado) (texto escrito). Acredita-se que foram esses desafios que comprometeram a qualidade da ação mediada e a possibilidade de internalização dos diários para as capacidades de leitura e escrita em LE.

#### **4.2.5 A (pseudo)internalização: o que deu errado?**

O estágio final é definido por uma mudança qualitativa em que a ação social é reconstruída pelos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1978, 1999). Para as alunas deste estudo, o processo de internalização da ferramenta seria o movimento de ler os textos e fazer anotações a serem usadas para elaborar o diário.

Nesta etapa, as alunas mobilizariam tanto um estilo objetivo (usando citações, parafraseando ideias) quanto subjetivo (expondo seu ponto de vista, apontando dúvidas) que constituem o gênero. As próximas etapas desse movimento incluiriam, entre a

produção de um diário e outro, a internalização dessas ações (no plano mental) para que futuramente tanto a leitura quanto a escrita de textos acadêmicos incorporassem ao mesmo tempo uma análise dos argumentos e um posicionamento mais evidente no texto. Por mais promissor que isso pareça ser, não se pode negar o que as narrativas aqui apontaram. As tentativas frustradas enfatizaram o uso utilitário da ferramenta em detrimento do potencial dinâmico de agir na própria aprendizagem de LE. Aprender inglês era preciso, mas cumprir as exigências da disciplina também. E as alunas fizeram suas escolhas.

A análise prossegue observando o conceito formado por elas ao final daquele ano letivo.

Vinheta 51
<b>PESQUISADOR:</b> O que você acha que é um diário de leitura?
<b>AMANDA:</b> Se fosse pra eu definir, como primeira impressão, é como se fosse um resumo daquilo que eu entendi do texto. Se fosse pra definir, um resumo.
<b>PESQUISADOR:</b> Você entende ele como um gênero?
<b>AMANDA:</b> Sim. Se você for classificar ele tem que ter uma forma. Agora como que são essas formas eu já não sei, entendeu? [risos]. Ele tem que ter, mas eu não sei quais são.
<b>PESQUISADOR:</b> Não sei se você vai lembrar, mas no seu diário de leitura, você comenta com suas palavras um conceito para diário de leitura, a partir do conceito de Machado.
<b>AMANDA:</b> Se fosse um exercício de ter que fazer um diário de leitura, eu ia fazer uma leitura do texto, como se eu fosse fazer um resumo, e colocar a minha opinião, o meu ponto de vista sobre ele. Mas eu não sei... e até hoje eu não descobri como que eu faço.
<b>PESQUISADOR:</b> Mesmo fazendo umas quatro vezes ao longo do ano.
<b>AMANDA:</b> Né?

Depois de todas as experiências com os diários, ela ainda se sentiu insegura para defini-lo, mas sugere que ele seja como um resumo, com algumas diferenças que não consegue distinguir. Os traços entre os dois gêneros são difusos, o que dificulta sua compreensão. Para explicar o conceito, ela mobiliza suas experiências cotidianas (listando um conjunto de ações que realizaria) ao invés do conceito teórico que teve acesso no segundo diário produzido naquele ano. Ela sabe que sua opinião deve fazer parte do texto (essa é uma das propriedades típicas do conceito de diário), mas não generaliza o conceito de forma completa (GALPERIN, TALYZINA, 1957/1961).

Sarah também mobiliza suas experiências cotidianas para explicar a compreensão atual.

Vinheta 52
<b>SARAH:</b> Então, com a experiência que eu tive, e inclusive o que eu fiz, foi fazer uma leitura do documento, o artigo ou texto. E eu colocava ali o que o



autor queria dizer no texto, as ideias principais, e falar a minha opinião, o que eu achei do artigo. Quais o pontos relevantes e os que não eram. Era isso que eu fazia no meu. E eu também seguia um roteirinho lá que tinha sobre o diário de leitura. Era você fazer citações ao autor dizendo: "o autor fala isso, isso, isso e isso...", parafrasear as ideias do autor, dizer se eu concordava ou não com o que estava ali. Era mais isso. Para mim, seria um resumo... na verdade o diário para mim era mais uma resenha. Você resumia as suas ideias principais e dava a sua opinião, era isso que eu fazia. No entanto, a minha nota nunca era uma nota boa. Sempre era metade ou menos da metade, e eu até hoje não soube o que eu falei de errado.

O conceito que ela formou revela um paralelo entre dois gêneros tradicionais da esfera acadêmica: resumo e resenha. Em uma retrospectiva, ela listou ações que envolveriam a elaboração de um diário. Ela citaria partes do texto, faria paráfrases e apresentaria sua opinião. Somando a essa compreensão de paralelos, Julia trouxe outros dois gêneros como referência para lhe ajudar a definir o conceito que generalizou.

#### Vinheta 53

**JULIA:** Parece que é a mesma coisa. Mas o diário já é diferente, se você for ver. Pelo menos não sei se é desse jeito mesmo, mas o que eu entendo de diário é você pegar as partes mais importantes, colocando a sua opinião, que eu acho que não chega a ser assim um formato de texto, não sei, eu tenho para mim que isso não seria um formato de texto. Por exemplo, com citação, e página para você não se perder. E quando precisar daquele texto eu não preciso ler o livro inteiro, eu vou no meu diário, vou encontrar as partes mais importantes e para mim seria isso.

**PESQUISADOR:** Seria próximo de um fichamento?

**JULIA:** De um fichamento. Ou eu estou confundindo os dois, não sei [risos].

Ela definiu o gênero com traços do resumo, da resenha e do fichamento, sendo algo entre essas propriedades. O conceito dela está relacionado ao de suas colegas, com a compreensão de sintetizar a ideias do autor e apresentar a sua. Mas para ela, isso seria fazer uma resenha. Depois, ela disse que apresentaria os trechos mais importantes, mas isso seria um fichamento. Por fim ela riu, achando que apesar de ter apresentado uma definição, não sabe se foi clara o suficiente.

Ao fim do ano letivo as alunas oscilaram entre os diferentes tipos de textos quando uma definição conceitual foi solicitada. Para definir um conceito que permanecia incerto, elas recorreram ao conhecimento cotidiano atravessado pelos gêneros mais tradicionais que estão acostumadas. O conhecimento é informado mais pela experiência concreta, uma vez que a teoria é vista como idealização ou algo distante que elas evitam (retome, por exemplo, a vinheta que conta o evento de escrita acadêmica contado por Sarah). A relação com a ferramenta é semelhante a de seu conceito. Essas condições, apesar de transparentes, não foram suficientes para

realização da ação. A solução foi criar a própria base orientadora, cuja execução, não compreendida completamente, levou a um resultado frustrante.

Pensando retrospectivamente sobre essas experiências, as alunas avaliaram o impacto da ferramenta que foi introduzida e Amanda contextualiza sua visão atual sobre a abordagem do ensino de LE por meio de gêneros.

**Vinheta 54**

**PESQUISADOR:** No caso não teve conversa, então. Vocês continuaram fazendo porque valia nota. Tinha que fazer porque não dava pra ficar sem fazer. E os temas que vocês liam eram da Linguística Aplicada...

**AMANDA:** Então, a gente não entendia isso. Porque ela passava? Eu tinha dificuldade porque o que a gente via ali na teoria não condizia com a prática. Até hoje é assim. É distante. A maneira como a gente tem as aulas na universidade não corresponde à proposta.

O diário parecia uma proposta incoerente. De um lado ela foi apresentada a uma teoria que defendia o potencial para melhorar a leitura e a escrita. Amanda tinha essa dificuldade, já apontada em seções anteriores e criou expectativas. Ao ler o texto concordou com os autores que a proposta era interessante. Do outro, toda vez que fazia um diário não tinha certeza se estava no caminho certo, e a cada nova nota, confirmava sua antecipação. Esse discurso da incoerência aparece aqui nos relatos de Amanda, e seguirá presente em novos eventos.

As conclusões de Sarah consideram o diário não apenas como ferramenta de aprendizagem no curso, mas como ferramenta (pedagógica) de ensino, em sua prática futura.

**Vinheta 55**

**SARAH:** Não digo que o gênero seja ruim... é bom para ser trabalhado. Nossa, dá para você tirar muito proveito desse gênero. Eu gosto dele, mas o que incomoda é não saber onde eu estou falhando com esse gênero, e até hoje eu não sei. E como é que eu vou trabalhar com um gênero desse na escola pública sem nem eu saber fazer então? É isso que eu interpreto. Faltou ela dizer e explicar o que não estava bom para ela. Porque de acordo com a autora e com a fundamentação que elas seguem, a gente fez. E eu penso que eles não devem ensinar os gêneros para gente só enquanto acadêmico, eles têm que saber que a gente vai usar isso na nossa prática. E como que eu vou levar um gênero desse para trabalhar na escola pública, particular, tanto faz onde eu trabalhar, se eu não tenho domínio sobre o gênero? Então, essa é uma coisa que eu sempre me preocupei. E esse é um gênero que provavelmente eu não vá trabalhar, porque eu não sei fazer, como que eu vou trabalhar com ele? Eu digo que eu não sei fazer porque eu nunca tive uma nota satisfatória, que mostrasse que eu cheguei no auge que eu deveria ter chegado.

Ela reconheceu que os diários são interessantes e têm o potencial que ela leu na teoria. Todavia, os problemas estão na ação concreta e não em seu conceito, sendo assim não acha que os usaria em suas aulas. Como as notas tornaram-se referência se ela

havia entendido ou não o gênero, ela encerrou a disciplina de inglês em um mesmo patamar que se repetiu ao longo do ano.

Julia, por outro lado, revela ter se interessado pelo tipo de leitura que a prática dos diários de leitura envolveu.

**Vinheta 56**

**PESQUISADOR:** E você acha que eles contribuíram para sua formação?

**JULIA:** Não por serem diários, mas só pela leitura. Pelo fato da gente ter que ler aqueles textos e produzir em cima deles.

**PESQUISADOR:** Que eram textos teóricos que falavam sobre sala de aula, de ensino...

**JULIA:** O que é diferente de você ler um livro por prazer. Você lê ele, pode até gostar, se interessar. Mas você não lê com a ideia de que você tem que tentar entender tudo. E a gente tinha que fazer isso.

A contribuição para ela foi a de ler outros textos. Os diários promoveram a leitura de artigos interessantes, mas que ao mesmo tempo exigiram a capacidade de compreendê-los por completo, uma vez que ela sintetizou esses pontos em seu diário.

Ao final daquele ano letivo, tanto Amanda quanto Julia jamais teriam que fazer diários de leitura novamente. Já Sarah, por conta de sua reprovação, ao chegar à disciplina de inglês do terceiro ano, um ano depois de suas colegas<sup>128</sup>, encontrou outra professora que também trabalharia com o diário de leitura, deixando a opção em aberto para a turma. Sarah conversou com os colegas, baseada em suas experiências anteriores, convencendo ao grupo para optar por outro gênero. E desde então, não fez outro diário de leitura.

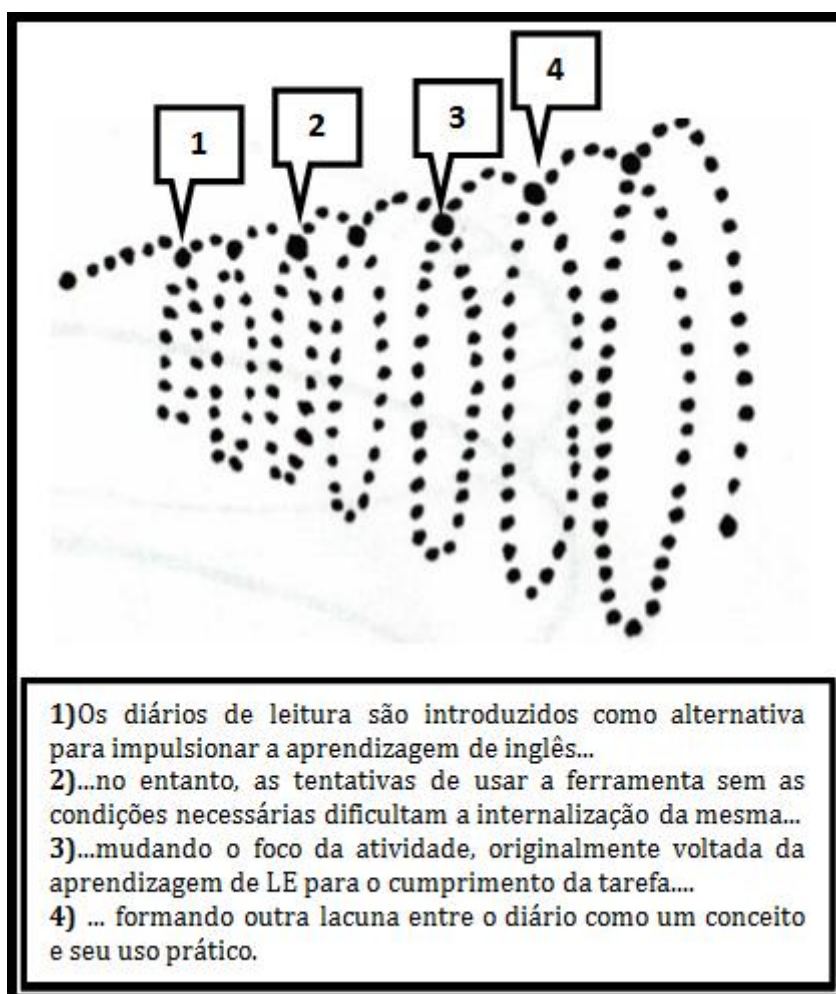
#### **4.2.6 Implicações para a formação de professores**

Três trajetórias foram esboçadas anteriormente sobre a formação de alunas de Letras na disciplina de inglês do segundo ano. Por mais entrelaçada que essas histórias estivessem, elas mostraram interpretações particulares que cada participante tinha sobre uma ferramenta introduzida para desenvolver as capacidades de leitura e escrita em LE. Dado o entrelaçamento dessas histórias, é possível propor o espiral a seguir.

---

<sup>128</sup> Cabe lembrar que Sarah foi reprovada na disciplina de Linguística, que era pré-requisito tanto para as disciplinas de língua inglesa quanto o estágio de língua inglesa do ano seguinte.

FIGURA 3. A trajetória em espiral do professor: temporada 2



Na etapa de *introdução*, as próprias alunas construíram sua base orientadora a partir das seguintes condições disponibilizadas: uma lista com traços característicos do gênero, a solicitação de um primeiro diário e o artigo teórico. Apesar de a lista apresentar características bem definidas, a base não era completa o suficiente para garantir que sozinhas as alunas conseguissem produzir os diários sem problemas. Tiveram que procurar um modo de articular aquelas características para compreender a ferramenta e a alternativa encontrada foi combinar propriedades de outros gêneros (resenha, resumo e fichamento). Ao mesmo tempo em que operavam com um *pseudoconceito*, produziram um diário que não parecia um diário, um gênero que achavam que estava certo, mas não tinha todos os traços necessários. Como foram as

primeiras tentativas, elas esperavam que mais prática modificaria essa primeira impressão. O diário que era para ser solução tornou-se um problema.

Em seguida, na etapa de *familiarização*, outro diário foi produzido, no entanto, ficou evidente que a única referência disponível era a nota numérica. Orientadas por ela, fizeram uma nova produção escrita, com as mesmas condições disponíveis, mas caracterizadas por mais tentativa e erro. Apesar do desleixo característico desta etapa, foi revelado um obstáculo entre o sujeito e a ferramenta disponibilizada: entre uma produção e outra as alunas não tinham um retorno sobre os pontos fracos do gênero elaborado. A instrução, que seria o essencial, acabou sendo insuficiente.

No estágio de ação *mediada externa*, em que se esperava maior domínio do conceito ou da ferramenta e sinais de progressão, foi observado, no entanto, que a relação com a ferramenta se estabeleceu de forma utilitária. Ao invés de serem orientadas para o processo de aprendizagem de LE, buscavam cumprir um requisito formal de avaliação. Essa visão era apoiada pelo fato de as alunas ainda terem problemas em generalizar o conceito de diário ao mesmo tempo em que buscavam usar o diário em uma situação concreta. E percebendo que a instrução se organizava daquela forma, continuavam frustradas em ter que produzir novamente o gênero. O que deveria gerar ZDP transformou-se possivelmente em antidesenvolvimento.

Por fim, em uma etapa mais avançada, marcada pela reconstrução qualitativa chamada de internalização, os resultados sugerem que as alunas não atingiram esse avanço. A partir da análise, inferi que o processo ficou estagnado na etapa de ação externa e que pelas lacunas apontadas (necessidade de intervenção do professor, assimilação parcial do conceito), a proposta pedagógica sem propósito definido (para elas) era orientada externamente pela nota e demais requisitos curriculares. Enquanto o diário deveria promover o desenvolvimento das capacidades linguísticas, ele apenas acentuou que sua proposta teórica não funciona na prática.

O desenho do espiral mostra a ZDP que orientaria a prática dos diários de leitura. Os pontos de cruzamento do espiral representam as oportunidades de transformação ao articular o que as alunas sabiam (ainda que pouco) e de que forma os diários poderiam impulsionar esse desenvolvimento, promovendo a aquisição de novos vocabulários a cada nova leitura e escrita. No sentido vygotskiano, o salto qualitativo

seria a transição de usar os diários no plano material (lendo, escrevendo e anotando) até um ponto em que o processo de leitura das alunas seria transformado. Ao ler um novo texto não seria mais necessário fazer um diário no papel, pois sua leitura seria mentalmente um diário, ou seja, o diálogo e a contraposição de ideias. O resultado que apresentei na análise, no entanto, foi possivelmente um antidesenvolvimento. O que era para ser um salto qualitativo transformou-se em um tombo mascarado de avanço.

As alunas agiam orientadas pelas prescrições insuficientes de produção do gênero. Ao invés de se pautarem pela oportunidade de desenvolvimento linguístico, os conflitos com a ferramenta (a proposta pedagógica como um todo) fizeram dessa relação uma ação utilitária, ou seja, para cumprir prazos e obter nota. As condições que favoreceram os conflitos foram desde a qualidade de instrução para a construção de uma base orientadora, até a relação entre as diferentes produções escritas em que não havia um acompanhamento mais detalhado dos problemas dos alunos. Sendo assim, quatro implicações importantes emergem dessa análise para o desenvolvimento profissional do professor de LE a partir dessas premissas histórico-culturais.

*A clareza das ferramentas e suas propriedades instrumentais.* As narrativas mostraram que mesmo quando um novo gênero é introduzido, ainda que suas características sejam semelhantes a de outros já conhecidos, é fundamental que suas propriedades gerais sejam exploradas pela instrução do professor ou pela base orientadora construída para agir. Esse conceito de Galperin, conforme discutido anteriormente, consiste nas “condições necessárias” para que o aluno realize a ação sem que desista na primeira dificuldade. Apesar da abordagem trabalhada com as alunas não considerarem a proposta de Galperin, suas considerações sobre o ensino como um processo sistematicamente organizado possibilitam compreender porque a falta de clareza no uso da ferramenta comprometeu grande parte do processo. Parece que há uma tendência de subestimar as regras e propriedades das ferramentas que são disponibilizadas no curso de Letras.

Conforme assevera Cole (1996), ecoando Vygotsky e Luria (1993), os artefatos culturais (ou ferramentas) não são separados do contexto onde foram concebidos, usados e compartilhados. Existe uma série de regras ou prescrições que estabelece a internalização de uma ferramenta ou de um conceito científico. Para os professores

formadores que já têm o domínio, algumas dessas regras costumam ser tomadas como um pressuposto conhecido (LILLIS, 1999) entre os alunos. Na realidade, há um claro sinal de que não apenas a ferramenta, mas suas condições de uso são igualmente importantes de serem problematizadas via instrução.

*Sensibilidade às necessidades dos alunos e sua experiência concreta.* Compreender o processo de ensino-aprendizagem (*obutchenie*) do ponto de vista vygotkiano exige que se conceba na prática que a interação não é uma trajetória “de mão única” (ARIEVITCH; STETSENKO, 2000, p.70), mas um espaço de diagnóstico da experiência do outro. Ainda que discutir elementos implícitos da instrução (conforme discutido acima) possa parecer uma prática inesgotável, é necessário que esse trabalho seja feito dentro das condições temporais possíveis do professor. As participantes demonstraram ao longo de toda narrativa que necessitavam de um retorno das produções escritas, que nunca veio. É compreensível que esse processo de reescrita seja trabalhoso ao professor que tem turmas numerosas (como neste caso), no entanto, a proposta didática poderia ser reorganizada para acomodar as limitações temporais da disciplina. Ainda que o ensino sistematizado represente muito mais trabalho para o professor, ao mesmo tempo ele trata o desenvolvimento do aluno como um processo orientado onde as descobertas não são aleatórias, mas pensadas e mostrando aos alunos que elas fazem sentido e tem propósito (GALPERIN, TALYZINA, 1957/1961). Se o foco do ensino for somente o produto final, toma-se o diário de leitura pronto como “ação no papel” (GALPERIN, 1969, p.254), como se isso fosse reflexo direto da ação mental do aluno. Olhar o produto final é negar que o desenvolvimento do aluno passa por etapas. A contribuição da perspectiva histórico-cultural é propor que o ensino seja sistematizado e organizado, incentivando o aluno a aprender de forma que ele aja sabendo o *quê* e *como* fazer (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961), vendo isso na ação de seu professor que contribui para que ele aprenda.

*O impacto do mediador e da instrução.* O professor entendido como mediador não é um simples facilitador do processo e seu impacto na aprendizagem por meio da instrução é significativo e transformador. O diário foi perdendo seu potencial desenvolvimental e se tornou um objeto qualquer de fim utilitário. Ainda que o propósito fosse o de avaliação como alternativa complementar para desenvolver a

escrita do aluno fora do contexto universitário, as alunas entenderam a produção desses textos como trabalho perdido. A intervenção do mediador é essencial de um estágio para o outro, especialmente nas fases iniciais em que se busca a familiaridade e controle.

*A integração da experiência cotidiana e do conhecimento teórico durante a instrução.* O discurso de incompatibilidade entre teoria e prática se evidencia cada vez mais no estudo entre o que se aprende nos cursos de formação e a realidade da profissão. Ainda que os tópicos teóricos estivessem diretamente ligados ao desenvolvimento profissional deles (na temática dos artigos escolhidos), o tema se tornava utilitariamente um conjunto de teorias a ser resumido em forma de texto. Embora algumas propostas didáticas favoreçam a formação de conceitos científicos (um aspecto não discutido frequentemente na própria teoria de gêneros, ainda que se baseie em Vygotsky), por combinar um conhecimento abstrato que é introduzido e convidar ao contraponto da experiência cotidiana, ele não foi aproveitado e as alunas tinham dificuldade de reconhecer essa propriedade do gênero. A discussão dos temas em sala de aula poderia ser uma alternativa para diminuir essa lacuna sentida pelos alunos ou reconhecer que ela existe. Se trabalhados sempre um em relação ao outro (considerando a ação de um nível de planejamento e outro de execução), a lacuna passa a ser problematizada como parte da formação do aluno professor que lê e produz textos que incentivam a solução de dúvidas e valorizam seu ponto de vista.

Essas implicações são importantes para o trabalho com as ferramentas. Por mais universal que elas pareçam ser, são constituídas de particularidades que são interpretadas de diferentes formas pelos alunos. Se algum tipo de obstáculo contextual impede tanto o desenvolvimento quanto a intervenção do mediador, a extensão e o impacto desse recurso podem ser reconsiderados, atendendo condições específicas do curso.

Com essa segunda lacuna entre teoria e prática, vivenciada no relato sobre os diários de leitura, as alunas avançam para o terceiro ano de Letras. Na metade do curso de formação aparecerão as primeiras disciplinas práticas de estágio, ao mesmo tempo em que novas teorias de ensino serão apresentadas nos cursos teóricos. Esse tema se torna uma constante das próximas seções.



### **4.3 TERCEIRA TEMPORADA: o caso do estágio na relação teoria e prática**

Essa temporada traz um novo contexto educativo que ficará conhecido como estágio supervisionado inicial. Enquanto essa experiência pedagógica de aproximação da realidade escolar é favorecida pelo curso de Letras, as alunas buscam oportunidades de trabalho e experiência profissional fora dali. Enquanto Amanda e Sarah cursaram em 2013, Sarah fez seu estágio em 2014. Estes anos se destacam no país principalmente pelo aumento intenso de descontentamento político. A universidade pública das estudantes sinalizou diferentes tentativas de greve, todavia, estas foram interrompidas por negociações com o governo estadual que prometeu cumprir as reivindicações para o ano seguinte. Com essas condições conturbadas, elas começaram o estágio.

#### **4.3.1 A experiência concreta de ser professora de inglês**

Ainda que em fase de formação inicial, as participantes deste estudo encontravam diferentes oportunidades de emprego relacionadas com seu campo de atuação. Soma-se a isso um aspecto indicado anteriormente: as lacunas entre teoria e prática na formação (retome, por exemplos as seções 4.1.4 e 4.2.5). De um lado, entre o conhecimento linguístico real das alunas e o ponto de partida do curso, e do outro, uma ferramenta pensada para o desenvolvimento e seu uso em situação concreta.

Este perfil de professores que se insere no mercado de trabalho sem a formação adequada está se tornando cada vez mais frequente em estudos de formação e professores e diferentes países tem lidado com isso a partir de modos alternativos de formação (CONSUEGRA; ENGELS; STRUYVEN, 2014). Além do suporte financeiro, entrar no mercado de trabalho cedo vem para suprir o aspecto prático que as alunas anseiam. Posteriormente, essa experiência vai se contrapor ao primeiro estágio supervisionado do curso, também previsto para contemplar a prática do ensino, mas embasada teoricamente.

No caso das três participantes, sua entrada no mercado de trabalho sem o devido preparo é amparada inclusive por prescrições estaduais e municipais que facilitam a contratação de professores temporários. Sem um propósito com foco na educação que

incentive um quadro de professores efetivos completo nas escolas públicas, o estado das três participantes possibilita a contratação de alunos de licenciaturas para lecionar disciplinas da educação básica. Para isso, ao pleitearem tais vagas, a secretaria de educação analisou os históricos escolares, determinando quais séries da educação básica elas conseguiriam trabalhar a partir do que já haviam estudado no ensino superior. Sarah, por exemplo, com metade das disciplinas cursadas, foi considerada apta a ensinar inglês até turmas do nono ano, apesar da dificuldade que ela mesma reconhece ao longo desta pesquisa com seu conhecimento de língua inglesa. Nos últimos dez anos<sup>129</sup>, foram instituídas novas resoluções que modificavam os critérios para distribuição de aulas para professores substitutos contratados temporariamente. As participantes desta pesquisa foram contratadas tendo em vista uma resolução publicada ao final de 2013 para o ano seguinte.

Dessa forma, nesta seção de análise considerarei essas oportunidades profissionais e seu impacto na trajetória de quem ainda busca a formação inicial. Três perfis de trabalho diferentes foram encontrados e serão apresentados brevemente, começando com Julia.

**Vinheta 57**

**Julia:** Ano passado eu peguei aulas no início do ano. E fiquei até depois das férias. Aí eu fechei meu contrato, a pior coisa que eu fiz. Porque eu não sabia que ia prorrogar [ao invés de fazer uma nova chamada]. Mas também como que eu ia saber, né?

Neste trecho, Julia explica que no segundo ano de faculdade sua primeira proposta de emprego apareceu. Por meio de um processo seletivo temporário da secretaria de educação de seu estado, com algumas disciplinas do curso de Letras já cursadas, ela foi considerada apta para ensinar inglês em turmas do ensino fundamental. No entanto, por não saber lidar com a carga horária do novo emprego e mais as demandas da faculdade, decidiu focar-se no curso de Letras. Dada sua desistência, seu nome não estaria disponível para recontração, dessa forma sua opção neste ano foi trabalhar como professora substituta. Sem vínculo contratual, trabalhava apenas quando

<sup>129</sup> Mais especificamente é possível citar as resoluções de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 e 2014. A resolução mais recente que substitui os critérios fixados em 2014, foi divulgada em 2017. O último concurso público realizado no estado era de 2009. A abertura dessas contratações foi intensificado pelo aumento de afastamentos de professores efetivos por motivos de saúde.

alguma professora precisava se ausentar. Mesmo assim, estava em contato com a realidade da sala de aula e adquiria mais experiência prática.

Amanda, ao contrário, vivenciou uma grande transição profissional. Aproveitando sua formação em magistério (retome a seção 4.1.3 para detalhes), foi convocada por um concurso que havia feito quase dois anos atrás, o qual já não se recordava<sup>130</sup>. Mudou-se de sua cidade natal para a mesma cidade onde fazia faculdade para lecionar na educação infantil municipal, tornando-se uma *professora de projeto*.

**Vinheta 58**

[Amanda explica o que é uma "professora de projeto" e como é tratada pelas professoras mais velhas por ser a novata]

**AMANDA:** E às vezes rola um preconceito com professor de projeto. Tem professor que acha que eles servem só para cobrir hora atividade. Mas se você pensar sua responsabilidade é menor. Você não precisa fazer chamada, são só registros. Você não tem aquela cobrança tão grande de fazer as coisas. Se não deu tempo de fazer tudo hoje, não tem problema. Agora o professor que é apostilado já é mais cobrado. Então a parte da tarde é só lúdico. São mais brincadeiras. Então você vai trabalhar uma dança da cadeira. Vai trabalhar com música, vai levar um dia no parque, assistir vídeo. Então se você fecha um horário com programas e projetos de manhã é muito mais tranquilo pra você, do que pegar uma turma integral só sua. Mas aí tem o detalhe com o professor que você divide sala. Tem professor que é chato e tranca o armário, aí você não consegue pegar nada, porque ele não aceita. Você cola um cartaz na parede ele vai lá e arranca. Então você precisa aprender a lidar com essas diferenças.

Aproveitando sua formação em andamento, a secretaria de educação de sua nova cidade propôs que Amanda, ao assumir seu cargo, optasse por ser uma professora regular (*professor apostilado* nos termos de Amanda) ou uma *professora de projeto*. A primeira opção implicaria dar aula de todas as matérias para apenas uma turma da educação infantil. A segunda, escolher uma disciplina adicional (tais como língua inglesa, psicomotricidade ou artes) e ensiná-la para todas as turmas. Sua formação em andamento e falta de professores de inglês levou à decisão de ensinar inglês nas séries iniciais.

O excerto anterior apresenta comparações que Amanda fez entre os dois perfis de trabalho, salientando as vantagens e as primeiras dificuldades que estava vivenciando por ser uma professora de projetos. Ainda que a profissão lhe oferecesse a parte prática que o curso até o momento não oferecia, como no caso do estágio (CALDERANO, 2012; COLOMBO; BALLÃO, 2014; PEREIRA;PEREIRA, 2012; PIMENTA, 2012),

<sup>130</sup> O concurso realizado para o nível municipal tinha a exigência de magistério (formação de docentes).

seus esforços estavam mais focados em sobreviver aos desafios do início de carreira do que vivenciar cada um deles como oportunidade consciente de aprender (KORTHANGEN, 2010).

Sarah, por sua vez, compõe um terceiro perfil de trabalho, o de professora temporária<sup>131</sup> (semelhante ao que Julia teve no ano anterior, antes da recisão).

**Vinheta 59**

[Sarah explica as experiências em dois contexto de trabalho: o colégio modelo e o colégio de superação]

**SARAH:** Aí eles falaram para mudar a metodologia, falou para a direção fazer um gráfico para mostrar o nível que sobe e o nível que abaixa. De todas as disciplinas pra mostrar o problema. Aí o que acontece? O aluno falta a gente liga, conversa no conselho. Dá trabalho, marca prova e [recuperação] paralela, o aluno não faz. Ele chora porque ele faltou. Você dá a chance e ele não estudou. Então é uma realidade diferente. E eles sempre cobram do professor. É o professor que tem que mudar. Aí assim, no colégio de superação as minhas turmas de inglês são ótimas. Por mais que seja essa situação de superação, às vezes você tem que ser muito maleável. O aluno faltou hoje, você deixa ele fazer na semana que vem. O aluno perdeu a paralela, você deixa de entregar a nota dele certinho pra deixar ele fazer. Então tem que ter essa flexibilidade. Em questão de prestar atenção, eles adoram a língua inglesa. Adoram. Adoram a língua inglesa. Não sei se é pelo jeito com que eu estou trabalhando, mas eles gostam. No Colégio Modelo já não, lá eles já não gostam muito. Tem os que gostam e tem os que não gostam. Aí eles falam que não sabem pra que estudar a língua inglesa, que eles não vão usar, desse jeito.

Sarah assinou um contrato aberto com a secretaria de educação e no ano da pesquisa foi selecionada para trabalhar em dois contextos diferentes que ela chama de *colégio modelo* (uma turma de oitavo e uma de nono ano) e *colégio de superação* (uma turma de sexto, sétimo e oitavo ano). Enquanto o primeiro é descrito como ambiente idealizado por ser uma escola pública de renome, a segunda é conhecida por altos números de evasão e conseqüente pressão institucional para que os professores incentivem seus alunos a permanecerem na escola (por isso seu relato da facilitação para o aluno).

Por mais que seu relato compare os contextos salientando as diferenças que constituem o perfil singular de cada escola, Sarah percebeu que, por exemplo, seus alunos em contexto de maior dificuldade eram os mais dispostos e interessados a aprender, em contrapartida aos estudantes do colégio modelo. Tal experiência direta

---

<sup>131</sup> Professora temporária é aquela contratada pela secretaria de educação para trabalhar com uma mesma turma durante um período definido. Professora substituta é que ensina ocasionalmente em determinadas turmas.

promoveu seu conhecimento cotidiano do processo de ensino que vem mostrando dia após dia, que os eventuais desafios contextuais podem ser superados, e que seus alunos querem aprender, mesmo com todas as dificuldades envolvidas. Isso provavelmente se relaciona com sua visão anterior de que o ensino deve ser dinâmico, algo que ela mesma vivenciou quando aluna de escola pública (retome a seção 4.1).

O impacto das experiências concretas parece salientar na compreensão de Sarah uma visão mais real da prática em relação à teoria, por estar em contato com esses contextos tão distintos. Sua prática ainda não é concretizada a partir de saberes disciplinares aprendidos no curso, sua percepção direta dos eventos basta nessa etapa e a teoria fica nas aulas da faculdade.

Com relação ao trabalho criativo do professor, Amanda e Sarah por estarem vinculadas a contratos de maior duração, têm autonomia para pensar nas próprias aulas de acordo com o planejamento anual de suas escolas. Suas escolhas nessa fase são bastante intuitivas, estratégia comum de professores em começo de carreira (CONSUEGRA; ENGELS; STRUYVEN, 2014), contando com sua experiência anterior (VAN HUIZEN; VAN OERS, WUBBLES, 2005). Julia, por outro lado, encontra-se numa situação mais limitadora, por ser professora substituta.

#### Vinheta 60

**PESQUISADOR:** E quando você pega a substituição, eles te dão a matéria pra você dar um trabalho para os alunos fazerem?

**JULIA:** Os dois jeitos. Por exemplo, na minha área, tanto inglês quanto português, tem professor que deixa tudo certinho. Agora tem professor que fala assim: "Olha, eu não vou poder ir hoje. Tem como você ir pra mim?". Aí começa a trabalhar [conteúdo novo]. Por exemplo, eu vou trabalhar fábulas. Aí se eu não sei eu tenho que me virar.

**SARAH:** Tem que dar um jeito.

**JULIA:** Porque querendo ou não, tem professor que deixa o livro que até tem atividades de fábula e tal. Ou o exemplo de uma fábula no livro que o aluno pode acompanhar. Só que não dá pra eu só chegar e : "Gente, peguem o livro, hoje a gente vai trabalhar fábula, então vamos começar a ler". Eu tenho que explicar o que é.

**AMANDA:** Aí tem um [aluno] que já diz que não sabe o que é isso.

**JULIA:** Agora quando são outras disciplinas que eu não tenho domínio, se é Biologia e alguma coisa que eu sei, posso até ajudar. Mas fora da minha área eu já falo: "Olha, eu nem peguei direito o material, tive acesso hoje, a gente vai trabalhar e qualquer dúvida a gente tenta esclarecer, mas eu não tenho domínio e não é a minha área". E eu deixo bem claro.

**PESQUISADOR:** E você já pegou aula de que?

**JULIA:** Eu já peguei Biologia. Já peguei História. Filosofia [Amanda e Sarah riem].

**SARAH:** E eu que esses dias peguei Matemática! [risos].

**JULIA:** Física eu quase morri (...)

**JULIA:** Com as observações eu não consegui ver muito isso [o trabalho criativo do professor]. Eu vejo mais como eu trabalhava. Mas agora não tem, né? Porque quando eu substituo eu não tenho [autonomia]. Não é meu aquele grupo, é de outro, então tem que ser do jeito dele.

**PESQUISADOR:** Deixa a prova pronta, o exercício pronto.

**JULIA:** Pronto... deixa o livro, a maioria deixa o livro pra eu seguir.

As participantes ouvem Julia compartilhar suas experiências dando aula de diferentes disciplinas. Quando essas oportunidades de substituição se voltam para sua formação atual, em alguns casos ela tem certa liberdade para planejar as aulas. No entanto, na maioria delas seu trabalho envolve a reprodução de um roteiro deixado pelo professor regente. Ainda que esse cenário esteja longe do desejado (de voltar a ter um contrato mais longo), Julia gosta de já estar envolvida com a profissão e pelo contato com diferentes turmas que lhe acostumam com uma realidade que o curso ainda não lhe preparou (BASSO; LIMA, 2014; LIMA, ZOLNIER, CANDIDO-RIBEIRO, 2013).

De maneira geral, esta seção introduziu três histórias diferentes que constroem um perfil contemporâneo do aluno de Letras, aquele que mesmo em fase de formação já se aventura pela profissão, ainda que careça de maior desenvolvimento pedagógico. Por mais que documentos nacionais regulem a necessidade de maior preparo do professor em formação (BRASIL, 2002), preocupação similar em âmbito internacional (GELFUSO; DENNIS, 2014), esse novo perfil de alunos busca uma direção oposta, acreditando que quanto mais prática, e quanto mais cedo, melhor.

Delinear esse perfil é importante para compreender como essas alunas chegam à próxima etapa, de estágio, e porque compreendem suas experiências e os conteúdos do curso de forma tão particular. A tão desejada prática aparece sob duas formas. A primeira, descrita aqui, nas oportunidades de trabalho onde elas ficam a cargo da tomada de decisão, e a segunda, com base em tarefas organizadas institucionalmente por uma coordenação de estágio.

Motivadas não apenas pelo retorno financeiro que auxilia no custeio dos estudos, as alunas começaram a trabalhar em algo que vai preparando para o futuro da profissão. De certa forma, a experiência concreta que vem sendo saturada é uma alternativa para a dimensão prática da profissão que as alunas esperam do curso, mas que começam a vivenciar parcialmente a partir do terceiro ano, em situação de estágio. Esse cenário em que alunas já com experiência docente são apresentadas ao estágio (pensado a partir de teorias de ensino, conceitos científicos e tarefas planejadas com foco no desenvolvimento docente) é o escopo da próxima seção.

#### **4.3.2 O desenho do estágio supervisionado inicial de língua inglesa**

Após o preâmbulo de novas experiências profissionais discutidas, o percurso desta seção é o de apresentar a estrutura do estágio supervisionado de língua inglesa que se torna o centro das narrativas aqui apresentadas. Aqui serão delineados os objetivos, a estruturação das aulas e os requisitos pedagógicos, bem como as exigências institucionais que regulam essa fase. Em sua proposta, ele está organizado para aproximar alunos professores com a realidade de ensino, de forma que essa parceria escola e universidade seja um “ganho pedagógico para todos” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.173).

O estágio supervisionado de língua inglesa das participantes foi estruturado pelo colegiado do curso de Letras com base na resolução do Conselho Nacional de Educação (2002) que regulamenta a quantidade de 400 horas de atividades curriculares para professores em formação. O curso optou por dividir 200 horas para os dois últimos anos da graduação em duas disciplinas intituladas *Estágio inicial* e *Estágio final*.

A disciplina de estágio inicial, cursada pelas participantes, estava organizada em encontros semanais para discussão de textos teóricos voltados para a formação de professores (metodologias de ensino, concepções de linguagem e ensino, apenas para citar alguns). Com uma carga horária de 200 horas, os requisitos pedagógicos incluíam três frentes: 1) leituras, seminários e debates de textos teóricos; 2) tarefas práticas de investigação em contexto escolar e 3) recursos avaliativos para evidenciar a concretização dessas tarefas (relatórios). Cada bimestre foi iniciado com a proposta de

uma tarefa prática a ser realizada pelos alunos ao visitar escolas de sua preferência, enquanto isso, as demais aulas focalizavam as discussões teóricas em sala e por fim, os alunos utilizavam o tempo restante para debater os resultados de seus relatórios escritos.

A combinação dessas três frentes estava organizada em quatro tópicos centrais que se tornaram tema de cada bimestre conforme a tabela abaixo.

TABELA 8. Eixo temático do estágio supervisionado

1	A escola como instituição e seus sujeitos
2	O professor e o ensino de inglês na escola pública
3	O aluno e aprendizagem de inglês na escola pública
4	Os pais dos alunos e a aprendizagem de inglês

O primeiro bimestre propôs tarefas práticas para que os alunos se familiarizassem com o entorno escolar. Para isso utilizaram entrevistas previamente estruturadas em que interagiam com pedagogos, diretores, supervisores, bibliotecários e demais servidores para compreender o funcionamento institucional. Além disso, fizeram levantamentos das condições físicas da escola (números de sala, recursos didáticos disponíveis para a aula de inglês).

O segundo bimestre focou no professor de inglês e seu ofício. Utilizando questionários e entrevistas, os alunos buscaram compreender as concepções de ensino norteadoras de uma prática docente da rede pública. Uma tarefa adicional incluiu também cronometrar um dia da rotina desse professor, para que os estagiários esquematizassem em uma aula de inglês, os diferentes eventos envolvidos (interrupções, indisciplina, situações de instrução efetiva, dentre outros).

O terceiro bimestre trouxe como foco da tarefa o aluno e a proposta era de aplicar questionários em diferentes turmas dos professores entrevistados anteriormente para o levantamento de crenças e experiências sobre aprender língua estrangeira na escola pública. O quarto e último bimestre encerrava as tarefas práticas com a aplicação de questionários aos pais dos alunos participantes da fase anterior sobre o papel da aprendizagem de inglês. Ao fim, cada estagiário teria consigo um mapeamento bastante específico do ensino-aprendizagem de inglês naquela escola, passando pelo



funcionamento institucional, a didática do professor, a perspectiva do aluno e de sua família.

Partindo do pressuposto do relatório de estágio como recurso de avaliação individual do desempenho de cada aluno (SALERNI; SPOSETTI; SPUZGAR, 2014), com a soma dos quatro relatórios, os alunos recebiam uma nota final que lhes garantiria vaga no estágio final do próximo ano. A professora regente tinha experiência com formação docente e orientava as tarefas tanto na sala quanto por e-mail. Uma perspectiva mais detalhada das experiências no curso será o foco das próximas duas seções.

#### 4.3.3 O aspecto teórico-prático do curso de formação: o estágio inicial

As três professoras em formação já em situação de trabalho, chegaram ao seu terceiro ano do curso de Letras e foram introduzidas ao estágio inicial em ambas as habilitações. O foco de análise desta seção, no entanto, será a do estágio de língua inglesa. O primeiro aspecto saliente entre as narrativas é o estranhamento da prática da professora da disciplina, algo que as participantes ainda não estavam acostumadas.

##### Vinheta 61

[Comentários sobre a professora de estágio]

**JULIA:** E ela é muito impulsiva, sabe? Ela pega um assunto assim... e vai.

**PESQUISADOR:** Se a discussão surgir... vamos discutir.

**AMANDA:** É, tipo, mesmo que ela tenha preparado alguma coisa.

**JULIA:** Só que mesmo não tendo muita coisa, sabe? Se um aluno fala assim: "Ah, professora, sabe o que aconteceu essa semana?"

**AMANDA:** Ela já viaja na discussão.

**PESQUISADOR:** Porque essa é uma abordagem que alguns fazem nos cursos de formação. É uma discussão com base na emergência de temas. Se eu quero trabalhar indisciplina e vou partir das experiências dos meus alunos de Letras pra discutir o assunto.

Na passagem acima, Julia tenta explicar com suas palavras o trabalho da professora. Trabalhando a partir de temas, apesar de tópicos previamente elaborados, as aulas de estágio davam espaço para discussão de problemáticas que emergiam das interações dos alunos. Por mais que isso parecia interessante no momento, para Julia isso demonstrava que a professora formadora era "impulsiva" por não se prender ao roteiro esperado da aula, corroborando a visão de Amanda de que nessas discussões emergentes, ela "viajava". Mais detalhes são oferecidos a seguir.

##### Vinheta 62

[Sobre as aulas teóricas do estágio]

**JULIA:** No começo do ano a gente teve as primeiras aulas sobre o que era ensino, o que era aprendizagem, essas coisas mais teóricas. Nessas últimas aulas, a gente teve mais análise. A gente pegou um livro didático de inglês, do ensino médio e do fundamental, desses que a gente está usando agora, os mais recentes. Usamos pra analisar abordagem, metodologia. Todas essas coisas assim, sabe? Totalmente diferente do estágio de Português. A gente não fez isso.

Aqui Julia menciona alguns saberes disciplinares (PIMENTA, 2004) que eram introduzidos pela aula expositiva, ou seja, o conceito era apresentado seguido de sua definição, o que por sua vez estaria normalmente vinculado à leitura de um texto teórico estabelecido anteriormente pela professora. Além da definição de conceitos científicos sobre ensinar e aprender línguas, Julia descreve um trabalho de análise de livros didáticos com base nesses saberes disciplinares estudados.

Algumas colegas, como Sarah, tiveram dificuldade de assimilar a relação de estudar esses conceitos com essa tarefa de analisar materiais de ensino. Especialmente considerando o fato de que ela, já em contato com a realidade escolar, não via aquilo com tanta novidade, ainda que sua experiência estivesse saturada de conhecimento cotidiano e nem tanto de científico (que seria proposto no estágio). Revelando assim, os traços complexos do ensino na formação docente (KORTHAGEN, 2010), do ponto de vista dos alunos que sentem dificuldade de articular conhecimentos que se originam de forma diferente (VYGOTSKY, 1934/2012), que não partem diretamente da experiência concreta, mas de uma relação mediada por outros conceitos. Observe o questionamento dela ao pesquisador durante o grupo focal.

**Vinheta 63**

**SARAH:** Me responde, isso é pra aproveitamento?  
(...)

**PESQUISADOR:** Eu acho, respondendo mais ou menos a Sarah, que o estágio meio que tenta te dar uma visão, já que ele não te prepara plenamente para a vida profissional. Talvez como um aluno de medicina que vai desenvolver o ofício lá na residência. Mas essas propostas de analisar livro didático, de cronometrar uma aula podem ser desnecessárias pra vocês por já estarem com o pé enfiado demais no contexto. Acho que quem tá no terceiro ano talvez não tenha tanta bagagem assim.

**JULIA:** Eu ainda acho interessante. Porque quando você pega aula, no começo do ano, a Sarah passou por isso, faz parte da questão pedagógica escolher um livro. Então se você sabe analisar a abordagem que tem cada livro, a metodologia que é, o que vai te ajudar e o que não vai. Acho que querendo ou não, ajuda um pouco. A gente não fica super expert, mas...

A resposta do pesquisador era de que essas tarefas de campo eram possivelmente pensadas para enculturar o professor em formação com as práticas já

convencionalizadas da profissão. Como dito anteriormente, pela riqueza de experiência concreta por ela já estar na escola pública, as tarefas do estágio supervisionado, pensadas para gerar conhecimento novo sobre a realidade escolar, começaram a soar repetitivas para alguém que já fazia parte do contexto escolar, ainda que não efetivamente.

Julia, que no momento trabalhava como substituta, conseguia articular uma relação entre uma tarefa proposta no curso com sua profissão. Ainda que o tempo disponível não lhe permitisse um conhecimento aprofundado de análise de material didático, essas primeiras aproximações de atentar para conceitos da área de LA por trás da metodologia de alguns livros usados na escola em que elas trabalham emergiu como exemplo significativo nessas narrativas. Essa análise proposta pela professora não era contemplada nas experiências concretas de Julia, mas permitia aproximá-las. O estágio tinha uma organização diferente, principalmente pelo seu papel na formação profissional, mas Julia parecia não perceber isso em sua totalidade.

Os relatos das participantes acerca do que vivenciavam cotidianamente como professoras, em relação ao andamento do curso, como na vinheta acima, se repetem e entram no domínio das tarefas práticas realizadas por elas enquanto estagiárias. É o que revela a próxima vinheta, contextualizando o que era feito toda vez que finalizavam uma tarefa nas escolas visitadas.

**Vinheta 64**

*[Sobre o encaminhamento das respostas obtidas na observação apresentadas nos relatórios]*

**JULIA:** O estágio de inglês era assim. A gente entregava e se reunia em círculo, daí comentava o que a gente observou. O que predominou e o que a gente conseguiu.

**AMANDA:** Tava lá: "pergunta um. Pra você foi o quê?"

**PESQUISADOR:** E cada um falava...

**JULIA:** É...

**AMANDA:** Pergunta dois.

**JULIA:** E quem tinha coisas diferentes para falar ia acrescentando.

**PESQUISADOR:** E se você não tivesse...

**JULIA:** Ai passava. Só que chegava no final, pronto, acabou.

**AMANDA:** Morreram aquelas perguntas. Já não servem para nada.

**JULIA:** E o que a gente vai fazer com isso daí? Então a gente conseguia, ia e coletava os dados, via os resultados mas aí não tinha continuação. Eu acho que [a professora do estágio] de Português... ela nem fazia isso.

**AMANDA:** Não.

**PESQUISADOR:** Vocês não socializavam os resultados no de Português?

**AMANDA:** Não.

A descrição da estrutura é pontual, após a realização da tarefa e escrita do relatório, os alunos se reuniam com a professora e discutiam os resultados. O aparente incômodo das participantes era que o esforço que envolvia todo esse deslocamento se encerrava apenas na comparação de casos e listagem de problemas em comum. Julia sinalizou que, uma vez apresentado, aquele conhecimento se encerrava ali, embora pareça que ela estivesse esperando algo a mais do curso. Acrescenta também que no estágio de língua portuguesa, a oportunidade de comparar resultados nem acontecia. Aqui são mencionados mais detalhes do relato.

**Vinheta 65**

*[O que era feito na última aula do bimestre quando entregavam os relatórios]*

**JULIA:** A gente entregou pra professora e teve um debate.

**PESQUISADOR:** Sobre o relatório...

**JULIA:** De inglês.

**PESQUISADOR:** Vocês estavam com os dados em mãos? Comparam as escolas?

**JULIA:** Então, isso que não teve. Teve um debate assim, por exemplo, quantos livros de língua inglesa tinha, de literatura inglesa, quantos livros da formação docente de inglês tinha, didática e paradidático, sabe?

**PESQUISADOR:** Aham.

**JULIA:** Tudo, aí a gente só falava assim: "na minha escola não tinha paradidático". E outro falava assim: "Ah, na minha escola tinha vinte". Então foi assim, essa comparação.

**AMANDA:** Só que foi assim, eles tomam o estágio pra encher linguixa. E é uma verdade. Porque uma coisa... eu acho assim, o professor não está lá pra seguir modelo, você não vai olhar e pensar que vai ser igual ele. Não! Cada um tem seu jeito próprio. Todo mundo já sabe como é o funcionamento de uma escola. Mesmo que você nunca pisou pra dar uma aula, você foi aluno. Então mais ou menos você vai ter uma noção do que é...

**JULIA:** Porque tem escola que é bem mais completa do que outra.

**AMANDA:** Então... não é aquele estágio que vai determinar como vai ser a sua formação. Você vai ver isso quando assumir a sua turma.

Um aspecto importante a ser observado nessa vinheta é a contribuição de Amanda que representa conceitualmente seu estágio como "encheção de linguixa". Seu ponto de vista corrobora o argumento delineado anteriormente, tanto em Julia que aparentemente esperava algo a mais do estágio, quando Sarah que questionou a relevância das tarefas práticas.

Observar aulas dos professores, segundo Amanda, não fará com que ela assimile ser aquele o modelo ideal de ensinar inglês. Na prática, seu entendimento atual é que o professor não se prende a um modelo teórico, pelo menos é possível especular que ela não se prende, conforme discutido anteriormente. Voltar para a sala de aula, mas dessa vez sob a perspectiva de estagiária parece não estar tão claro para ela. Aqui é possível observar mais uma vez como sua experiência cotidiana salta aos olhos em relação à

formação conceitual oferecida pelo curso. Sua explicação é que por ser aluna, ela já conhece o funcionamento de uma escola, ou seja, já compreende aquelas práticas culturais por sua aprendizagem por observação (LORTIE, 1975) e que por isso as tarefas soam tão repetitivas e sem novidade. Ela desconsidera o potencial de aprender conceitos científicos envolvidos nessas aulas.

O que se encontra nessa lacuna entre o teórico e o prático é a necessidade de articular um novo entendimento entre ambos, de forma que a estagiária pudesse olhar para as tarefas de estágio não apenas do ponto de vista cotidiano, o qual já está bem saturado de experiência, mas do científico, que ainda estaria sendo construído juntamente com as leituras propostas pela professora. Enquanto isso, o que se encontra nos relatórios escritos das estagiárias são descrições ricas em sequência estrutural, mas vagas em opiniões, interpretações e reflexões, ou seja, traços de sua postura interpretativa de professora em formação. Vide os três excertos abaixo, referentes à tarefa de cronometrar uma aula de inglês, parte das exigências prescritas para o relatório do segundo bimestre.

<b>Vinhetas 66, 67 e 68</b>		
<i>Amanda</i>	<i>Julia</i>	<i>Sarah</i>
“Cronometrando esta aula pude concluir que a professora utilizou 34 minutos dos 45 minutos que se dispunha para aplicar sua aula, os 11 minutos restantes foram ocupados com interrupções de alunos batendo na porta e para chamar a atenção de alguns alunos indisciplinados. 34 minutos aula dada (18 minutos explicação de conteúdo e 16 minutos para atividade). 11 minutos desperdiçados com interrupções. Em todo o momento que a professora estava explicando o conteúdo ela estava acompanhando o livro, lendo a explicação que ele trazia e os exemplos.”	“A aula teve início às 7:30 da manhã, quando os alunos e a professora entraram na sala. Em seguida, foi realizada a organização dos alunos, oração, retomada dos conteúdos e explicação de atividades. Foram trabalhadas leitura e compreensão de texto Na organização dos alunos, 4 minutos da aula foram interrompidos por outra professora para dar um recado. Na Retomada do conteúdo e explicação de atividades, uns 3 minutos destes foram gastos para chamar atenção da turma”.	“Analisando a cronometragem de cada aula posso afirmar que na primeira aula no 3ºAno, a professora regente conseguiu dar 36 minutos de aula, já na segunda aula no 1ºAno, a professora conseguiu dar 37 minutos de aula, na quarta aula no 3º Ano, a professora conseguiu dar 41 minutos de aula e na última aula no 2ºAno, a professora conseguiu dar apenas 30 minutos de aula. Apesar de todos os desafios, a professora conseguiu ter um tempo excelente de aula lecionada sem interrupções, considerando que cada aula é de 50 minutos.”
Relatório de estágio 2º Bimestre: Amanda e Julia (2013) Sarah (2014)		

Do ponto de vista da tarefa escrita as estagiárias cumpriram a exigência institucional tendo o relatório como evidência documental (JAHREIE, 2010; SALERNI, SPOSETTI, SZPUNAR, 2014). O texto enumera uma lista de ações conduzidas nas

aulas observadas, o que pormenoriza a evidência de que a tarefa foi de fato cumprida. O que falta, aparentemente, é a voz dessas alunas que pouco se posicionam nos textos, contrapondo, questionando ou trazendo provocações a serem usadas para as últimas aulas do bimestre (discussão em sala). Em outras palavras, faltou que o relatório fosse o mediador entre o que foi observado e como esse ponto de vista seria oportunizado como desenvolvimento profissional naquele curso. Esse posicionamento geral e vago torna-se o escopo da próxima seção, quando o mediador das tarefas entra em cena: o relatório de estágio.

#### 4.3.4 Outra ferramenta, outra tarefa: o caso dos relatórios de estágio

Tomados os relatórios de estágio como recurso concretizador da exigência institucional (SALERNI; SPOSETTI; SZPUNAR, 2014), nesta seção não focalizo o processo de uso da ferramenta do ponto de vista dos estágios de internalização. Diferente dos diários de leitura que representavam uma ferramenta desconhecida, os relatórios estão presentes na vida acadêmicas das participantes desde o ensino médio (magistério). Concebendo os relatórios como possibilidade de construção de conhecimento articulador entre cotidiano e científico, será discutida a experiência real das alunas com esse outro gênero. A discussão começa com o seguinte relato.

##### Vinheta 69

**PESQUISADOR:** E como é que foi a experiência de fazer esses relatórios?

**JULIA:** Não foram agradáveis. Na verdade deram muito trabalho.

**SARAH:** Não foram uma coisa nova. Já tinha feito no magistério, então sabia mais ou menos o que ia dar aquilo.

**JULIA:** Só que no magistérios, os relatórios eram o que a gente via e ponto.

**AMANDA:** Eram coisas mais pontuais, entendeu?

**JULIA:** E outra, no magistério não podia falar mal do professor, mas podia falar o que viu.

**AMANDA:** contava tudo. O aluno entrou na sala. Um aluno brigou com o outro, o professor explicou isso. Explicou aquilo. Eram coisas menores, mais simplificadas e claras. Isso aqui é enfeitado.

**JULIA:** Nossos relatórios da época do magistério eram assim: "tal horas a professora deu início na aula, fez isso, fez aquilo". E era assim. Nosso relatório a gente contava tudo o que acontecia. A gente contava tudo mesmo. Não precisava de muita introdução, sabe? Então eu acho que era essa a diferença, a gente falava o que tinha acontecido.

**PESQUISADOR:** Porque também existe uma diferença entre contar uma situação e julgar uma situação. Aliás, esse é um exercício constante.

**JULIA:** É.

A vinheta também corrobora a justificativa do início desta seção, quando apresentada a opção de análise dessa ferramenta cultural de maneira diferente como feito em relação aos diários de leitura. Por serem muito mais convencionais na esfera acadêmica e escolar, as participantes não demonstram dificuldade com a elaboração de relatórios, demonstrando possíveis sinais de internalização mais significativos, tanto pela qualidade da produção escrita que passou pelo crivo do examinador<sup>132</sup>, quanto das próprias participantes. O problema agora não era usar a ferramenta, mas entender as implicações de usá-la.

Ainda que seu uso seja consciente e bem articulado, por já estarem familiarizadas com eles (Sarah) especialmente durante o magistério (Julia), elaborar tais relatórios não foi agradável (Amanda). Para elas, o problema estava na forma como os relatos deveriam ser constituídos, pois não davam espaço para contar o que realmente viam e a versão final acabava apresentando uma visão parcial e modificada da realidade. Nessa perspectiva, o conceito generalizado do que seria fazer um relatório de estágio tinha traços baseados nessa relação modificada.

Vinheta 70
<p><b>PESQUISADOR:</b> Eu queria saber o que vocês entendem por relatório de Estágio...</p> <p><b>SARAH:</b> Eu diria que é uma obrigação do curso.</p> <p><b>JULIA:</b> Eu acredito que seja uma forma de deixar comprovado que você foi lá, de deixar comprovado o que aconteceu. Mas eu acho que ele exagera. Tipo um documento de registro.</p>

A obrigação institucional estava clara para as alunas, pois o relatório escrito evidenciou formalmente que as tarefas foram realizadas conforme a riqueza de detalhes descritivos. Em sua concepção original, ele cumpriu seu papel, comprovando (Sarah) e registrando (Julia) historicamente as ações desses participantes. No entanto, a narrativa acerca dessa falta de espaço para relatar a “realidade” não parece clara.

Vinheta 71
<p>[Sobre as exigências das tarefas de estágio que motivaram a inventar dados]</p> <p><b>SARAH:</b> Aí você fala: “Meu Deus! Como...que que eu vou colocar ali?” Porque eu sei que se eu não por a minha nota vai ser desvalorizada.</p> <p><b>PESQUISADOR:</b> Aí você acaba fazendo mais pela nota.</p> <p><b>SARAH:</b> Você acaba fazendo mais pela nota. Pra falar de coisas que você não viu, coisas que não aconteceram.</p> <p><b>JULIA:</b> Não fica original, sabe?</p> <p><b>PESQUISADOR:</b> Em que sentido? Falso?</p>

<sup>132</sup> Informações apresentadas durante os grupos focais mostram que as três participantes foram aprovadas no estágio com notas acima de 8.5 e 9.0 pela qualidade dos relatórios.

**SARAH:** Não fica.

**PESQUISADOR:** Vocês aumentam? Não entendi, me expliquem.

**SARAH:** Por exemplo, lá tinha pra gente analisar o projeto político pedagógico e fazer convergências e divergências do PPP com o regimento escolar. E tem coisa ali que não tem o que você falar. Aí a professora fala: "Não, mas tem que ter". Aí você inventa.

O relatório adequado não apenas cumpre todas as tarefas, mas sabe comunicá-las na modalidade escrita, de forma que deixe claro para a professora de estágio que todas as perguntas de uma entrevista ou questionário, por exemplo, foram respondidas. Qualquer informação ausente poderia comprometer o resultado final, sendo o processo orientado externamente pela nota (VYGOTSKY, 1926/2003; 1987).

Enquanto Sarah explica que, por conta disso, as estagiárias chegam a modificar o texto acrescentando informações para mostrar o cumprimento da tarefa, Julia indica que esta estratégia é que faz com que a versão final do texto não seja autêntica, ou seja, um relato da realidade observada. No exemplo de leitura do projeto político pedagógico<sup>133</sup>, a aluna comenta ter acrescentado informações para não ter a nota prejudicada. Outros exemplos podem ser encontrados em outros relatórios.

#### Vinheta 72

[*Sobre os relatórios não parecerem "autênticos"*]

**AMANDA:** Como eu vou montar um relatório somente com aquelas perguntas. A professora [entrevistada] respondeu algumas perguntas só com uma palavra. Como que eu vou escrever?

**JULIA:** A minha escreve muito pouco.

**SARAH:** A minha escreve um texto.

**JULIA:** Então se eu falar que a professora falou "isso" [resposta breve] eu acho que a professora do estágio [de inglês] nem vai considerar. Tinha umas perguntas lá que a professora não sabia responder. Eu vou ter que complementar a partir da resposta o que eu achei que ela quis dizer. Então não vai ficar uma coisa original, era essa a parte falsa que eu queria falar aquela hora.

**PESQUISADOR:** Talvez seria um exigência dos professores de estágio tentar entender que os professores entrevistados vão ser monossilábicos, vão falar pouco.

**JULIA:** Até porque eu acho que tirando a professora da Sarah, que é dedicada, a outra maioria faz de propósito mesmo. O professor vê aquele monte de pergunta e pensa: "Mas eu sou obrigada a responder tudo isso?"

Amanda comentou sobre a dificuldade de escrever seu segundo relatório, quando aplicou um questionário para uma professora de inglês, ao perceber que várias respostas eram muito breves. A alternativa encontrada pela estagiária foi tentar inferir o que a professora estava pensando, reescrevendo a resposta ou acrescentando mais detalhes.

<sup>133</sup> Requisito previsto no relatório 1, referente ao primeiro bimestre listado na tabela 6.



Por maquiar seu texto, o que foi observado deixa de ser “real”, revelando assim porque o relatório é concebido em um uso não autêntico. Sobre os motivos dessa não autenticidade, as alunas revelam que isso nasce da maneira como elas interpretam as primeiras orientações oferecidas durante o curso.

Vinheta 73
<p><b>AMANDA:</b> Mas nem sempre o que está aqui é o que está lá. Tem coisas que você escreve e que a professora quer ouvir.</p> <p><b>SARAH:</b> E aí tem coisas que você coloca e você tem que arrumar. Você não pode falar aquilo.</p> <p><b>JULIA:</b> Ela pede pelo próprio bem dela que você não fale coisas desnecessárias.</p> <p><b>PESQUISADOR:</b> No caso, vocês falam de arrumar antes de entregar?</p> <p><b>AMANDA:</b> É.</p> <p><b>SARAH:</b> Isso.</p> <p><b>AMANDA:</b> Por exemplo, a professora da sala é tradicional? Eu não vou falar que ela é tradicional, pra eu ter que ficar argumentando aqui. Não, eu vou falar que ela usa [seus materiais, sua postura de ensino] na forma contextualizada e tal...</p> <p><b>SARAH:</b> Que nem no meu relatório e no da Julia, nós falamos que a professora só usava o livro, que ela era tradicional, a primeira concepção de linguagem. A gente teve que explicar o porquê, o que ela fazia...</p> <p><b>JULIA:</b> A gente teve que comprovar.</p> <p><b>AMANDA:</b> Então eu não vou colocar isso. Pra ter que ficar justificando? Então, deixa do jeito que ela quer ver que está lindo.</p>

A dissonância entre o real e o fabricado está no fato de que, para as alunas, existiam certos julgamentos ou tipos de opinião que a professora formadora não gostaria de ler. É possível cogitar também que a aluna fazia isso por não querer escrever mais coisas, pois tudo que dissesse deveria ser explicado no relatório. Isso pode ser entendido do ponto de vista ético como a preocupação de que os estagiários não utilizassem o relatório apenas para fazer julgamentos ou comentários parciais sobre a prática de professores regentes. Essas interações entre universidade e escola geram um ciclo de desconforto em que as escolas não querem receber estagiários e as universidades não conseguem criar parcerias.

No entanto, essa instrução não estava clara para as alunas, que por estarem focadas na nota, evitavam qualquer traço de opinião pessoal (julgamentos) que pudesse prejudicar seu rendimento no estágio. Ao invés de analisar a aula observada, recorrendo aos diferentes conceitos para representar essas interações professor e aluno (“tradicional”, “contextualizada”), a versão final era um texto modificado que mudava o propósito inicial da tarefa. Apesar de compreender e se familiarizar com uma realidade escolar, os estagiários optavam por não retratá-la fielmente, mas cumprir uma exigência

institucional. O cotidiano volta a ser mais valorizado e a formação de conceitos perde seu propósito. A prática no estágio deixa de ser autêntica, pois na profissão as alunas não se sentem cerceadas ou preocupadas com avaliação externa.

O que se revela nos relatórios é o desencadeamento de eventos numa sequência temporal descritiva, sem espaço para um ponto de vista, um questionamento que poderia ultrapassar o limite ético esperado. A seguir, três excertos adicionais do relatório sobre a cronometragem da aula são apresentados exemplificando esse fenômeno.

Vinheta 74, 75 e 76		
Amanda	Julia	Sarah
<p>“Após a organização e cumprimento da turma, ela trabalhou atividades diferenciadas com foco na compreensão e interpretação. Os alunos utilizavam uma tabela com vocabulário e ajuda de dicionário. Logo após, a professora corrigiu alguns dos exercícios. As atividades deveriam ser respondidas em português. A professora sempre cobrava dos alunos para que eles falassem alguns comandos em inglês, sempre dando atenção, perguntando e questionando”.</p>	<p>“Desta forma, posso concluir em minha observação que a professora faz uso do material didático para aplicar sua aula. Pelo menos nesta aula, a professora estava trabalhando com gêneros, neste caso, o gênero conto. Pude identificar também que a professora utiliza a abordagem discursiva para aplicar suas aulas. Assim, podemos finalizar destacando que a professora: 1) Utiliza o livro didático, 2) Trabalha com gêneros, 3) Utiliza a abordagem discursiva.</p>	<p>“A aula começou com o vídeo “Capitães de Areia” de Jorge Amado. A professora pede para que os alunos comentem sobre a obra. A professora coloca o vídeo “Gabriela Cravo e Canela”, explica com detalhes a obra e pede silêncio. Em seguida, explica na lousa a diferença e significado de <i>Novel</i> e <i>Soap Opera</i>. Entrega aos alunos um texto trazido por ela sobre a <i>biography</i> de Jorge Amado e explica o gênero e suas características. Os alunos comentam o que sabem sobre o gênero. A professora informa que passará na lousa algumas questões sobre a <i>biography</i>.”</p>
Relatório de estágio, 2º Bimestre – Amanda e Julia (2013), Sarah (2014)		

Os relatórios de Amanda e Sarah evidenciam com maior facilidade a opção de uma escrita neutra que focaliza nos eventos e não na interpretação ou reflexão dos mesmos. Julia, por outro lado, se distancia das colegas por generalizar a prática da professora a partir do conceito de “abordagem discursiva”. Ainda sim, seu relatório não traz reflexões ou uma discussão que relacionasse suas impressões e o conhecimento adquirido no curso para analisar aquela aula observada, até porque essas descrições não parecem típicas do professor que ensina por meio de gêneros como ferramentas psicológicas. Essa estratégia de neutralidade é explicada pelas próprias participantes.

Vinheta 77
<p><b>PESQUISADOR:</b> Então vocês tinham uma estratégia pra tentar cuidar das coisas que vocês falavam?</p> <p><b>JULIA:</b> É. A gente tentava facilitar. Facilitar a nossa vida.</p>

**PESQUISADOR:** Mas por que facilitar a sua vida? O que você acha que podia acontecer?

**JULIA:** Porque você não poderia se contradizer. E tem professor que se contradiz. Se eu observei que o professor deu aula de um jeito e do próximo não. Como que eu vou colocar isso no relatório? Que ele é tradicional hoje e amanhã não é mais? Então ele é só de um jeito.

A eliminação das opiniões pessoais foi uma estratégia comum das três participantes para utilizar a ferramenta para benefício próprio, coerente com um dos requisitos da tarefa (ser avaliado formalmente nas convenções e regras dessa instituição, que responde às demandas políticas de uma estrutura mais ampla). As vozes das estagiárias, as opiniões que poderiam ser articuladas com os estudos das teorias na disciplina foram silenciadas por uma falha dupla de comunicação. Ao mesmo tempo em que as alunas não compreenderam os princípios éticos da professora de estágio, do ponto de vista institucional não houve intervenção ou instrução entre um relatório e outro para que as alunas fossem menos descritivas e mais interpretativas da situação.

Ainda que os alunos tivessem a oportunidade de falar sobre os dados em sala, aquela discussão não parecia suficiente para que a toda a tarefa realizada atingisse um propósito maior. A última vinheta de seção aborda esse aspecto.

#### Vinheta 78

**PESQUISADOR:** Quais aspectos positivos vocês destacam nos relatórios?

**AMANDA:** Observar a sala e tal, pra gente já é uma realidade. Já era comum, então não tem novidade.

**JULIA:** Se a gente fosse lá, observasse e voltasse na aula, fizesse um debate na sala com todo mundo dizendo o que aconteceu. Contasse sua experiência e sei lá, tentasse achar um objetivo para aquilo.

**AMANDA:** Ou desenvolvesse alguma atividade durante as aulas. Porque ano que vem a gente tem observação de novo [antes da regência]. Então observação por observação... pra quê?

**PESQUISADOR:** Deixa eu ver se entendi. O que vocês esperavam dessa proposta de observar e problematizar em sala. Vocês queriam chegar onde com isso? O que faltou?

**AMANDA:** Por exemplo...

**JULIA:** Tipo assim, eu observei ela dando aula. E eu, como vou dar essa aula? Entendeu?

**SARAH:** Assim, uma coisa que eu sinto falta ali. Eles dizem: "vocês quando chegarem no quarto ano, vão ter que preparar atividades na terceira concepção" [interacionista]. Tanto a professora de Linguística fala isso quanto a de estágio, que teve que ensinar de novo. E o que eu senti falta? Tanto no estágio, quanto na Linguística. Porque nenhum dia eles trouxeram uma folha, com qualquer atividade que seja dizendo ser um modelo de atividade na terceira concepção.

As alunas sintetizam os argumentos feitos ao longo desta seção. A realização do estágio não aparenta ter um impacto muito significativo nas alunas por conta da experiência cotidianas que vivem fora da universidade ao trabalharem em contextos que

providenciam o que elas chamam de realidade das escolas. Ainda que esse não seja um perfil de todo aluno de Letras, as oportunidades de trabalho aparecem cada vez mais cedo e isso aparentemente causa um impacto no formato de estágio vigente no ensino superior, que é pensado para complementar a formação (CALDERANO, 2012; MENEZES, 2012; PEREIRA; PEREIRA, 2012).

Apesar dessa falta de “novidade”, o esperado era que o estágio trouxesse a dimensão metodológica que na experiência cotidiana está baseada em intuição e experiências anteriores com outros professores (LORTIE, 1975; VAN HUIZEN; VAN OERS. WUBBLES, 2005). Chegando ao fim do terceiro ano, elas já percebem que estão próximas da conclusão e antecipam as exigências da segunda parte do estágio. Enquanto no estágio inicial elas se aproximaram de um contexto, sabem que no estágio final terão que entrar em sala de aula não apenas observando, mas preparando aulas e ensinando, sabendo que serão avaliadas por isso.

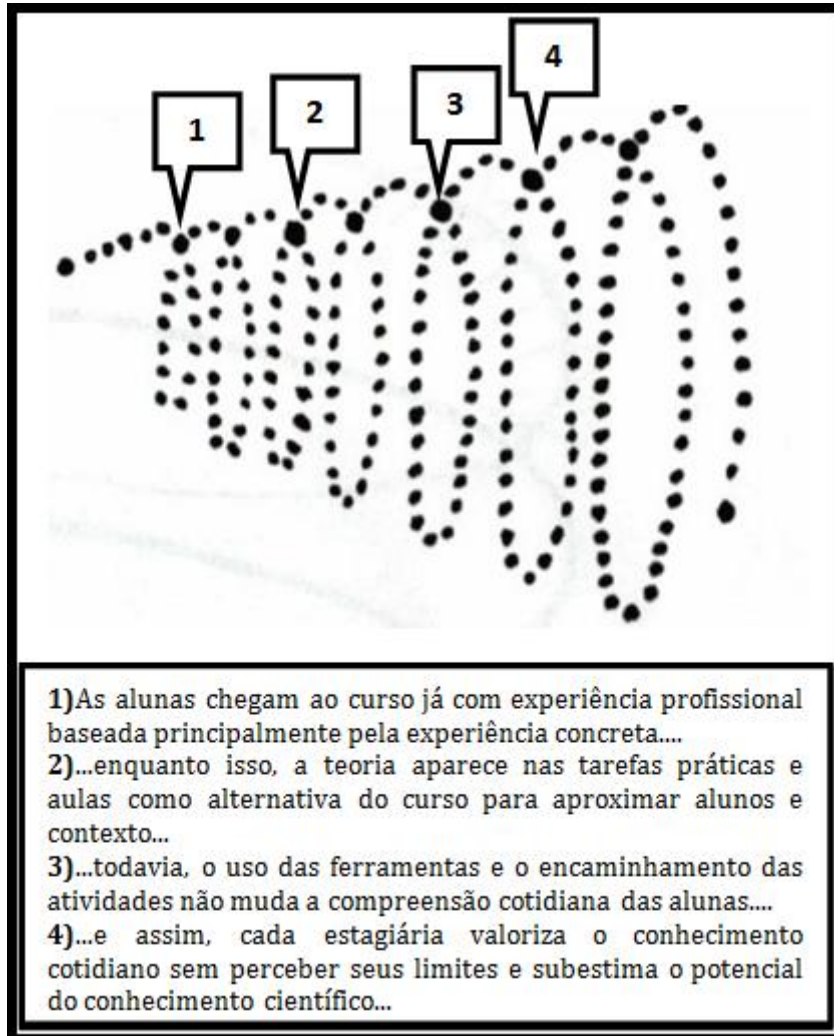
Tanto as tarefas quanto as discussões em sala se encerravam em uma dimensão da qual elas já estavam familiarizadas. Uma dimensão que retrata os desafios de ensinar língua estrangeira em diferentes contextos. O desejo era que o estágio tomasse essa compreensão cotidiana da profissão, mas fornecesse subsídio para lidar com os desafios que a própria intuição de professora não dava conta. Elas ansiavam pelos conceitos científicos, mas não percebiam isso. Ao estudar conceitos que explicam a prática docente, poderiam relacioná-los aos conhecimentos adquiridos nas escolas em que estavam trabalhando. Encontrariam um direcionamento para a o próximo desafio em sala de aula que estivesse além de sua compreensão cotidiana da situação. Portanto, ao invés de aproximar conhecimento cotidiano e científico de maneira articulada ou integrada, é possível observar nas narrativas que uma lacuna foi acentuada e será carregada para o último ano do curso de formação, escopo da próxima seção.

#### **4.3.5 Implicações para as pesquisas de formação de professores**

Ao longo desta temporada narrativa foram apresentadas três perspectivas das participantes, vivenciando experiências de formação profissional sob as mesmas

exigências institucionais, tarefas e ferramentas pedagógicas, bem como aulas ministradas pela professora de estágio. O entrelaçar das narrativas parte do que foi analisado anteriormente e dos novos eventos discutidos, conforme mostra a figura abaixo.

FIGURA 4. A trajetória em espiral do professor: temporada 3



A lacuna entre teoria e prática foi retomada anteriormente na maneira como aprenderam a usar o diário de leitura. A expectativa para o terceiro ano era que a dimensão prática do curso fosse contemplada a partir dos estágios. Concomitantemente, diferentes oportunidades de trabalho apareceram para as participantes, preenchendo essa expectativa antes mesmo do estágio ser iniciado. O primeiro ponto do espiral que

integraria a experiência do aluno com a proposta de estágio não se concretizou. Ao contrário disso, por buscarem experiências práticas fora dali, desconsideraram o estágio.

No curso de Letras, a teoria foi apresentada aos poucos, com foco maior em tarefas práticas a serem realizadas nas escolas para aproximar os futuros professores do contexto escolar. A concretização dessas tarefas era apresentada em um relatório discutido ocasionalmente com todo o grupo. No segundo ponto do espiral, outra lacuna se evidencia. Enquanto o esperado era que as tarefas práticas e os relatórios integrassem teoria e prática o oposto aconteceu, limitando-se apenas ao requisito institucional.

Nesse cenário, duas fontes de experiência prática competiam, uma embasada teoricamente e a outra como situação real de vivência profissional. A primeira transformou-se em simples requisito institucional em parte pelo 1) sentimento de que não poderiam revelar o que efetivamente observavam, por medo disso afetar a nota da disciplina, logo toda ferramenta mediadora do processo não era *autêntica* e 2) por estarem saturadas de experiência concreta da profissão, as tarefas do estágio pareciam pouco contribuir para a formação. Na terceira curva, o valor esperado do estágio não se concretizou, pois o emprego temporário se tornou a principal fonte de experiência prática.

Por fim, as alunas alcançaram uma maior valorização do conhecimento cotidiano (construído na relação direta do sujeito com os objetos do mundo) em detrimento do científico. Se no quarto ponto do espiral as estagiárias formariam novos conceitos, o que parece ter gerado foi um verbalismo vazio, pois para elas a teoria não teve propósito ou espaço no estágio. A formação teórica-prática seria o caminho para transformar a ação do professor de um processo baseado em tentativas e intuição para um processo de compreensão e entendimento da situação, dos sujeitos envolvidos e das condições disponíveis. Desse espiral narrativo marcado por contrastes, três implicações merecem destaque.

*O caráter ludibriador da prática como verdadeira forma de desenvolvimento profissional.* O que tem sido chamado de novo perfil de professores em formação é o que engloba alunos de Letras que buscam (ou para quem são oferecidos) oportunidades de trabalho ainda que não tenham o preparo necessário. Por mais benéfico que a experiência concreta seja, dada sua natureza de vivência direta da profissão, o que pode

ser observado nas narrativas é que elas contribuem para uma supervalorização da prática enquanto desvalorizam a construção do conhecimento que é parte essencial da instrução (VYGOTSKY, 1934/2012).

Se somente a prática fosse necessária para a formação docente, o curso de Letras com seu currículo próprio seria desnecessário. Os estagiários se tornariam professores pelo modelo clássico de aprendizagem por observação, ou seja, reproduzindo os comportamentos culturais dos professores que tomam como modelo de boa prática. A grande limitação é que a experiência cotidiana delas se restringe aos muros da escola, pois como visto nas descrições, não se chega a um nível de compreensão mais ampla da situação controversa (o fato da formação aligeirada ser, de certa forma, aceita pelo governo estadual que as contrata). Elas aceitam o trabalho pela oportunidade profissional e pelo retorno financeiro, reconhecem as limitações que têm enquanto professoras em formação, mas mesmo assim vão em frente. Elas não consideram, por exemplo, o impacto disso nos alunos delas. Pelos relatos, há o esforço de preparar boas aulas e de ter bom relacionamento com os alunos, mas não fica evidente se apenas isto basta. O estágio propôs a familiaridade com o entorno escolar, mas aparentemente não elevou a discussão e por isso pareceu repetição.

Para a formação docente, esse pressuposto significa que, em face desse novo perfil de aluno (o que busca a experiência prática fora do curso por não encontrá-la ali), o desenvolvimento conceitual precisa ser trabalhado de forma que a articulação entre ambos (cotidianos e científicos) eleve a relevância atribuída à formação de saberes docentes (que ele provavelmente não terá acesso em outros contextos), e que, ao fim, ambos sejam igualmente vistos como necessários para ser professor. O conhecimento estudado no curso pode ajudar a compreender a sala de aula desse professor já em exercício. As práticas de sala de aula podem ajudar a compreender esses conceitos do ensino de línguas que, por ora, podem parecer muito distantes da realidade. Mesmo que o conhecimento dos alunos seja reconhecido como válido, somente o conhecimento a partir de percepções diretas<sup>134</sup> não garante o bom preparo da profissão. O desafio dessa articulação é também caminho para a próxima questão.

---

<sup>134</sup> Esse argumento ecoa um dos pressupostos básicos da teoria histórico-cultural. Na análise comparativa do desenvolvimento entre espécies, traços particulares dos seres humanos como o desenvolvimento e uso

*O distanciamento entre teoria e prática.* Dada a supervalorização da prática e a sensação de que o curso trabalha apenas a teoria, entendida aqui pelas alunas como abstração descontextualizada da realidade, as lacunas entre teoria e prática se acentuaram nas narrativas. Nessa perspectiva, o estágio perdeu seu potencial pedagógico e passou a ser visto como uma mera obrigação burocrática que somava em créditos para o cumprimento de uma tarefa. As tarefas propostas no estágio tinham finalidades voltadas para a formação docente, no entanto, esse pressuposto nem sempre era claro para as participantes. Ainda que houvesse espaço em sala para compartilhamento de informações, no fim das contas, as alunas encerraram o estágio com a sensação de que essas eram apenas exigências formais.

*Repensar o impacto das ferramentas culturais em contextos institucionais de formação.* Ao analisar um o caso dos relatórios de estágio, as narrativas das alunas mostraram, apesar de um uso eficiente, que a ferramenta não reflete o que as estagiárias vivenciaram e, portanto esse aspecto alterado fez com ele não fosse visto como algo autêntico. Se não eram autênticos, logo, se configuravam em *trabalho perdido* (LURIA, 1928). Ainda que não fosse perdido do ponto de vista institucional, pois a tarefa havia sido cumprida, era perdido do ponto de vista do desenvolvimento, pois além de ser visto como sem propósito formador pelas alunas, não refletia a realidade, e, portanto, não lhes servia.

A ausência da voz das alunas se verificou pelo receio de fazer afirmações que poderiam prejudicar a nota final, além do fato de que uma das prescrições era que tudo o que fosse dito deveria ser justificado. A opção de fazer descrições gerais também escapa da prescrição, uma vez que as alunas não precisariam (talvez porque não quisessem) escrever mais nos relatórios. A geração das narrativas nesse grupo focal mostrou a aparente falta de consciência das alunas sobre o papel do estágio em sua formação. Elas chegam com uma supervalorização da experiência cotidiana por terem sido contratadas como professoras temporárias e isso, possivelmente, lhes dá segurança profissional. O protagonismo do trabalho prático ofusca o estágio supervisionado que se

---

de linguagem (fala, interação, etc.) se evidenciam como diferencial cognitivo que não limita ao nível biológico (sentidos), mas ao cultural (uso mediado dessas funções) (cf EL'KONIN, 1966; LEONTIEV, 1932; LURIA, 1928; 1959a, 1959b, 1976; VYGOTSKY; LURIA, 1993; VYGOTSKY, 1929, 1934/2012, dentre outros).



torna uma mera tarefa acadêmica. Assim, o estágio só funciona como verificação do que as alunas já sabem a esta altura: a realidade escolar é composta de vários desafios.

Um caminho a ser pensado a partir dessas narrativas é o de reestruturação dos propósitos de estágio. É preciso pensar no estágio como algo que consiga articular o aspecto burocrático obrigatório (BRASIL, 2002; CALDERANO, 2012; COLOMBO; BALLÃO, 2014), mas que não se perca de vista seu potencial para a formação do pensamento conceitual do professor de línguas. Mesmo que os critérios avaliativos sejam os mesmos (riqueza de detalhes no texto escrito), o uso dos resultados em sala poderia ser reformulado a partir dos alunos. Aparentemente, o mapeamento da situação real de ensino para familiarizar o futuro professor com o que lhe aguarda já não é mais suficiente, pelo menos para essas participantes.

Por estarem inseridos em diferentes contextos e sob diferentes modalidades (conforme discutido ao início da seção), os futuros professores já estão se familiarizando com os problemas e esperam oportunidades de pensar em alternativas que não foram capazes de encontrar por conta própria. O que mostra aí um ponto fraco do conhecimento cotidiano deles e a porta de entrada para a riqueza do científico, sua sistematicidade e sua conscientização. Todo o conhecimento de áreas como a Educação, Psicologia e a Linguística Aplicada pode ser utilizado como base da instrução para formar professores que aprendam a agir menos por intuição e mais por consciência dos conhecimentos que são fruto do desenvolvimento dessas áreas que tanto contribuíram e contribuem para o ensino, reformulando assim os estágios supervisionados.

#### **4.4 QUARTA TEMPORADA: o caso do estágio como preparo da profissão**

Na temporada final, as alunas realizam a outra parte do estágio em que são avaliadas institucionalmente como professoras de inglês. Os episódios narram os processos que vão desde o contato com novos sujeitos e papéis desempenhados nos contextos regulares de ensino, o planejamento e a execução das aulas. Neste cenário, outros sujeitos entram em cena: os mentores. Ocorre aqui, no entanto, uma mudança

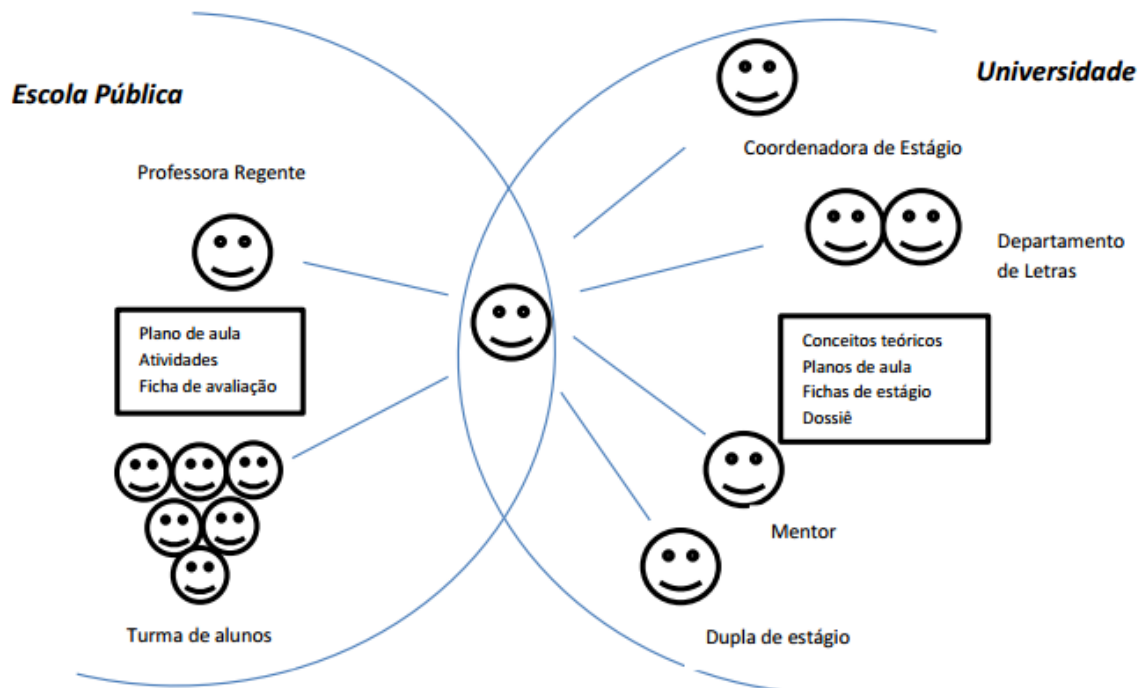
drástica na trajetória de uma das participantes. Sarah decide trocar de universidade, fazendo parte assim de um novo contexto, com novas interações, tarefas e ferramentas ao longo dessa etapa de conclusão da formação inicial. A análise, portanto, segue as narrativas de Amanda e Julia que concluíram os estágios na mesma época. Em seguida, Sarah conta suas novas experiências no novo curso.

#### **4.4.1 O preâmbulo do estágio final**

O estágio final encerra os requisitos institucionais para que as alunas possam obter a graduação em Letras. São duzentas horas organizadas pela coordenação do curso. Apesar do formato temporal limitado, ele expande as interações comuns oportunizadas pela formação inicial nas aulas e disciplinas formais. Ele situa as futuras professoras no meio de dois contextos, agora como estagiárias, não apenas para promover novas experiências profissionais, mas para contribuir também com outros sujeitos envolvidos que abrem as portas da sala de aula. Conforme já antecipado, dois cenários de estágio compõem esta seção sendo o contexto de Amanda e Julia discutido primeiramente.

O posicionamento entre os dois contextos é dinâmico, tanto no conjunto de tarefas pedagógicas desenvolvidas quanto no papel que cada uma delas assume enquanto cruzam essas fronteiras continuamente (JAHREIE; OTTESEN, 2010; JÓHANNSDÓTTIR, 2010). Escola pública e universidade se encontram, numa parceria apoiada por documentos nacionais (BRASIL, 2002), mas que ainda necessita de formas mais apropriadas de benefício mútuo (VIEIRA-ABRAHÃO, 2006, 2012). A figura a seguir representa esses contextos.

FIGURA 5. A intersecção do aluno de letras em situação de estágio



Do lado direito, encontra-se no nível interpessoal os diferentes membros institucionais da licenciatura que neste ano oferecem o suporte necessário para as alunas. Por “suporte”, não cabe apenas a introdução de teorias subjacentes ao conjunto de práticas estudadas na LA, mas as condições necessárias (GAL’PERIN, 1966/1967, 1968, 1969, 1975, 1986; GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961) para compreensão deles e do plano de ação da tarefa. Fazem parte deste grupo a coordenadora de estágio, os professores do departamento (nas disciplinas oferecidas), a mentora do estágio e a parceira de regência.

Na intersecção, as estagiárias cruzam a fronteira chegando ao lado esquerdo do contexto escolar público, onde encontram uma professora regente e uma turma de alunos que oportunizarão as experiências de desenvolvimento profissional ou pelo menos um pontapé inicial. Tal experiência, frequentemente definida pelas participantes como a *realidade do ensino*, entra em contato com a experiência cotidiana das professoras, formada tanto da experiência observada (JOHNSTON, 1994; LORTIE,

1975; MENTER, 2015) quanto da vivência docente temporária, conforme discuti na temporada anterior (veja a seção 4.3). Com toda essa bagagem, entram em cena novos conceitos norteadores da prática de ensino de línguas, enquanto conceitos anteriores retornam. Somado a isso, novas ferramentas e convenções sociais (COLE, 1996) emergem para mediar a relação com outras pessoas e objetos, do lado esquerdo como uma *quase professora* e do direito como *professora em formação*.

Uma visão mais detalhada do estágio como espaço de desenvolvimento profissional (CALDERANO, 2012; COLOMBO; BALLÃO, 2014; CONSUEGRA; ENGELS, 2014; DOUGLAS, 2010; EDWARDS, 2010; KORTHAGEN, 2010; MENEZES, 2012; PEREIRA; PEREIRA, 2012; SALERNI; SPOSETTI; SPUZNAR, 2014; STACEY; KARVEY; RICHARDS, 2008) é o foco dessa temporada narrativa. A discussão expande a figura anterior a partir das fases<sup>135</sup> que compõem o estágio final: a estrutura dentro da instituição acadêmica, as diferentes pessoas envolvidas (considerando o papel e as ações esperadas dessas pessoas), as ferramentas disponibilizadas (físicas e mentais) e o critério de avaliação que quantifica o desempenho das estagiárias.

A fase preliminar é de *distribuição* de tarefas e a coordenadora surge como mediadora do processo. Sua responsabilidade era selecionar as escolas públicas (e os *professores regentes*) elegíveis para receber *estagiários* em suas turmas, bem como compilar a lista de professores do departamento com vagas para orientação (*mentores*). Uma vez que ela não estava responsável por nenhuma disciplina do último ano, seu contato com as estagiárias era bastante limitado e por e-mail.

Ao final do primeiro bimestre a distribuição foi realizada. Antes disso, as alunas foram aconselhadas a decidir se trabalhariam em pares ou não.

**Vinheta 79**

[Amanda explica que o estágio foi a fase mais difícil do quarto ano e que foi assim desde o começo]

**AMANDA:** O estágio. Porque a distribuição do estágio foi feita de uma forma incoerente. Eu acho assim, que tentaram privilegiar certas pessoas. Muito desorganizado! Deveria ter sido assim, de forma mais clara. Foi muito mal

<sup>135</sup> O processo de cinco fases tornou-se a prioridade do último ano. Para o departamento e para as alunas, esse era um processo de apenas três fases (observação – planejamento – ensino). A primeira e última fase apresentadas podem ser desconsideradas pelos participantes por não exigirem a mesma quantidade de trabalho, mas são igualmente importantes para compor o desenvolvimento profissional de maneira mais detalhada.

feito... então isso também influenciou.

#### Vinheta 80

[Sobre a distribuição dos estagiários]

**JULIA:** Acontece que... foi assim... quando foram distribuir eu não imaginei que seria aquele rebuliço todo. Cada orientador já tinha uma escola pré-determinada. Ela escolheu duas ou três escolas da preferência dela. Então cada professor já tinha mais ou menos a sua escola. Aí a gente pegou e foi por ordem de sorteio. Só que os alunos que tinham iniciação científica ou projeto de extensão foram antes. Eles não entraram no sorteio e puderam escolher.

Aqueles que já trabalhavam com professores do departamento em projetos universitários teriam preferência de mantê-los como mentores, e por ser uma licenciatura dupla, esses precisariam definir o segundo mentor. No entanto, ao invés de voltarem ao sistema de sorteio, receberam privilégio da coordenação para já defini-los antes dos demais. Foi por essa (des)vantagem que Amanda chamou esse critério de escolha como “incoerente” e Julia como uma “bagunça”.

A segunda etapa representa a primeira experiência fora da instituição sede do curso. As participantes se apresentaram como estagiárias para uma *professora regente* e sua *turma*. Esse período de *observação* familiarizou e oportunizou o contato com o cotidiano de uma sala, ao longo de pelo menos dez aulas, complementando o estágio anterior (descrito em 4.3). Todas as aulas assistidas foram registradas em notas pessoais, que depois se tornaram *fichas de estágio*, utilizadas como mediadores das seções de orientação com os mentores. Antes disso, as alunas tiveram um imprevisto. As escolas públicas de todo o estado fizeram algumas paralisações para determinar se entrariam em greve. Ao fim, o governo do estado negociou o reajuste para o ano seguinte (2015), da mesma forma que fez com as instituições de ensino superior. As alunas conseguiram realizar essa fase com pequenas alterações no planejamento.

Em seguida, chega-se ao patamar do *planejamento* das ações pedagógicas que nesta pesquisa foi iniciado pelos encontros das estagiárias com seus mentores. Duas novas ferramentas foram apresentadas: o *plano de unidade* (mostrando conteúdo, tipos de *atividade pedagógicas* e embasamento teórico) e os *planos de aula* (organização

processual de dez aulas)<sup>136</sup>. Isso ocorreu antes do fim do primeiro semestre (Julho), para que as alunas utilizassem o intervalo para reunir materiais a serem usados nas aulas.

A próxima fase é a da *regência*. Depois que cada mentor aprovou os planos de unidade e de aulas, as estagiárias e suas parceiras assumiram dez aulas de inglês no período de cinco a oito semanas consecutivas e foram avaliadas pela professora regente (e ocasionalmente pelas mentoras) por meio de *fichas de avaliação*. A composição do critério avaliativo consistiu na combinação de teoria e prática ao longo das aulas, domínio e conteúdo de uso da LE, qualidade da interação com os alunos e das ferramentas selecionadas.

A quinta e última fase, chamada de *dossiê* consistiu na reunião de todo material produzido no estágio. Cada mentor avaliou numericamente o conjunto da obra e encaminhou o dossiê para a divisão universitária que validou sua realização. Sarah, por sua vez, fez a transição de um curso presencial de Letras (tendo concluído aproximadamente três quartos de sua formação) para outro oferecido na modalidade à distância. As motivações para isso são explicadas a seguir.

**Vinheta 81**

[Sarah comenta sobre a origem da decisão de trocar de universidade]

**SARAH:** No meu último estágio na faculdade [pública] eu lembro dos professores falando que por conta da greve o ano letivo não ia dar tempo de ser concluído. E eu pensei... primeiro, a faculdade parou, entrou em greve, meu estágio parou. Como que eu vou conseguir dinheiro? Como vou pagar o aluguel da minha casa e tudo, né? E aí por eu voltei [para a casa dos pais]. Uma [coisa foi] que eu vi muita gente do meu curso passando. Só do meu curso quatro pessoas passaram.  
(...)

**PESQUISADOR:** E como você ficou sabendo dessa opção à distância?

**SARAH:** Por causa de uma colega de sala que já estudava lá. Ela fazia Letras presencial na minha turma e Pedagogia à distância.

Durante o ano de 2015, Sarah iniciou o primeiro semestre do último ano e teve suas aulas interrompidas logo em fevereiro, após algumas semanas de aulas com uma paralisação dos professores e servidores em seu campus. A paralisação se fortaleceu em outros campi e a pauta era reivindicar ao governo estadual o reajuste salarial, a revisão das mudanças do plano de carreira (previdência) dos funcionários e o severo corte do

<sup>136</sup> Cada orientador determinou se a estagiária deveria planejar as dez aulas de uma vez (Amanda) ou de duas a três aulas por vez (Julia).

orçamento anual das universidades de seu estado. Após conflitos com a secretaria de educação e representantes do governo, as aulas foram retomadas brevemente, e por fim, no mês de abril do mesmo ano, todas as universidades se uniram a uma greve que durou até o final do semestre letivo encerrado em julho daquele ano<sup>137</sup>. Essa greve de 2015 das instituições de ensino não aconteceu ao acaso, pois como venho adiantando desde o começo da segunda temporada, o descontentamento com as políticas públicas para o ensino e o não cumprimento das reivindicações feitas anteriormente resultaram na mobilização geral das escolas públicas e das universidades.

Esses fatores históricos afetaram diretamente a vida de Sarah, podendo ser observados no excerto acima pelo medo de não conseguir concluir sua graduação. Ainda assim, tomou como prioridade sua necessidade de concluir a licenciatura. Ela já havia adicionado um ano a mais por sua reprovação em Linguística no segundo ano e com seu estágio remunerado interrompido, não teria condições de se manter longe de casa. Ponderando sobre todas essas questões, encontrou a solução com uma amiga que lhe falou sobre o curso à distância. Por ser realizado online, poderia voltar para a casa de seus pais, trabalhando novamente nas escolas onde era conhecida. O formato das aulas lhe dava mais tempo livre para trabalhar e manter suas despesas como a mensalidade.

A transição entre os cursos se deu a partir de uma análise pela coordenação do pedagógica dos créditos cursados por Sarah. Ao total, teria de realizar principalmente as disciplinas de prática de ensino e os estágios supervisionados (inglês e português) para concluir a licenciatura. Cada nova disciplina era realizada com a abertura de um novo módulo e como ela se transferiu durante o primeiro semestre de 2015, conseguiu cursar algumas disciplinas, enquanto outras foram prorrogadas. Assim, seu último ano de Letras foi realizado entre o segundo semestre de 2015 e o primeiro de 2016.

Nesse novo contexto, encontrou outro formato de estágio supervisionado menos sistematizado e com menor duração se comparado às etapas que Amanda e Julia foram

---

<sup>137</sup> Esta foi considerada uma das greves mais intensas daquele estado nas últimas décadas pelos constantes protestos e grande adesão da comunidade acadêmica, tanto que modificou o calendário universitário de 2015, sendo este finalizado apenas em 2016. O clima de descontentamento político com o governo estadual persistiu, uma vez que este foi irredutível quanto ao reajuste salarial e ao plano de carreira. Parte das reivindicações de manter o orçamento das instituições superiores, no entanto, foi contemplada.

submetidas. O estágio supervisionado no novo curso também estava planejado para o último ano da graduação. Mesmo obedecendo as prescrições nacionais dos cursos de licenciatura para realização da carga horária exigida de estágio, Sarah encontrou atividades mais flexíveis enquanto cursava as disciplinas restantes. Ao ser matriculada no estágio, a participante foi introduzida a um conjunto de tarefas organizadas sob quatro frentes.

A primeira fase consistiu na *observação da realidade escolar*. Tanto a escolha da turma quanto da escola ficou sob sua responsabilidade, ao contrário de Amanda e Julia. Após o credenciamento da escola junto ao pólo universitário, a estagiária se familiarizou com a turma selecionada para o período de regência, observando aulas e tomando notas em um caderno. Posteriormente, a *professora regente* decidiu o tópico de ensino, iniciando assim a fase de *planejamento*. Sarah ficou encarregada de elaborar uma aula para ser avaliada pela professora regente e pela mentora.

A fase seguinte compreendeu a *regência* e foi avaliada apenas pela professora regente por meio de fichas sobre o desempenho docente. Por fim, coube à participante elaborar um relatório escrito descrevendo o que foi feito com anexos e participar de um fórum online compartilhando suas experiências com outros colegas que cursavam a mesma disciplina à distância.

Durante todas as fases, as alunas cruzavam as fronteiras contextuais e a formação conceitual foi oportunizada em ambos os contextos. As bases eram semelhantes, assim como o estudo de teorias e a realização de atividades práticas. As diferenças, no entanto, formam um cenário bastante rico delineado nas próximas seções.

#### **4.4.1.1 Conceitos científicos na disciplina de prática instrucional**

Além do amparo do mentor, a formação das alunas no último ano contou com duas disciplinas de prática instrucional para Português e Inglês, sendo a segunda o escopo desta seção. A disciplina consistiu na problematização do estado da arte em Linguística Aplicada para a formação do professor de LE por meio de aulas expositivas, discussões em grupo, leitura de artigos científicos e avaliações formais escritas. Os conteúdos cobriram desde normas institucionais e políticas que impactam a formação do



professor, métodos de ensino e elaboração de materiais. Em termos de estratégias elaboradas pela professora, os conceitos teóricos foram sempre diretamente comunicados (GALPERIN, 1969, p. 266) durante as exposições ou leituras teóricas, dirigidas posteriormente a uma discussão em grupo.

A professora já era conhecida pelos alunos por ser a mesma que conduziu a disciplina de estágio inicial (retome a seção 4.3) e a expectativa era de que o último ano fosse menos estressante.

**Vinheta 82**

**AMANDA:** Eu pensava que ia ser mais tranquilo. Porque o pessoal geralmente fala que no quarto ano, acaba sendo mais leve por conta do trabalho de conclusão de curso e dos estágios.

**Vinheta 83**

*[Sobre as expectativas para o curso de prática instrucional]*

**JULIA:** Então, eu esperava que ela fosse me ensinar a como trabalhar em sala de aula. A prática mesmo. Mas a aula acaba sendo a mesma coisa que se fazia ano passado. Eu sinto que eu não consegui avançar ainda. Eu esperava que fosse trabalhar a forma de se trabalhar na regência. Porque a gente já tinha trabalhado mais ou menos a teoria. Ok, mas e como eu vou trabalhar isso de forma prática? Na prática... como que vai ser? Então, sei lá, [eu] esperava dicas, considerações. Até sobre como preparar uma prova. Ou como eu trabalharia a questão dos gêneros, a gente ainda não trabalhou.

Enquanto Amanda esperava por um cenário mais tranquilo, focando em trabalho de conclusão e estágio, Julia esperava pela dimensão prática do curso sobre procedimentos de sala de aula, uma vez que já se familiarizou com a teoria, mas queria ver sua concretização. Observe mais uma vez que seu relato isola teoria e prática em duas unidades desconexas, sendo justificado pelo fato do curso focalizar demais uma em detrimento da outra. Ao começar a disciplina, no entanto, viu-se no mesmo cenário da disciplina de estágio do ano anterior voltada para a teoria, com a qual mantinha uma relação nebulosa. Julia esperava dicas ou direções para compreender como essa teoria funcionaria em seu estágio. Essa incerteza se devia à falta de conhecimento do processo de formar esses conceitos, que é igualmente importante no ensino que promove desenvolvimento conceitual. Observe também que o ensino por meio de gêneros é trazido como exemplo, mostrando que a experiência narrada anteriormente (retome a segunda temporada na seção 4.2) continuava viva em sua memória.

A próxima vinheta explica como parte do grupo estava de acordo com a forma com que o curso era desenvolvido, enquanto outros (e Julia se insere aqui) tinham dificuldade de estabelecer uma lógica entre o que era estudado e o estágio.

**Vinheta 84**

*[o pesquisador questiona se os colegas de sala compartilham a mesma opinião sobre a aula de prática instrucional]*

**JULIA:** Não, tem bastante gente na turma que critica. E tem gente que fala: "nossa, mas eu gosto tanto do jeito que a professora organiza a aula". Mas eu acho que a maioria se incomoda, porque a gente, não é a questão de se incomodar com a bagunça dela, é que quando fica assim, você não consegue estabelecer um raciocínio. Então, o que a gente está trabalhando com a professora de prática [instrucional de inglês]? Não dá pra entender. Eu não consigo dizer que a gente trabalhou isso, isso e agora isso. Não tem assim um raciocínio, parece que não tem ligação. Então não sei. Eu acho que é por causa disso. Aí chegou a vez quando ela fez no word a lista de atividades dizendo o que fez tal dia. Só que assim, mesmo ela colocando daquele jeito lá, não dava para dizer que realmente a gente tinha feito aquilo. Porque não é bem daquele jeito, então é complicado. Pode ser que naquele dia ela queria ter trabalhado aquilo, mas não foi aquilo do jeito que ela queria.

Desenvolver tarefas simultâneas, sem que uma fosse concluída primeiro para iniciar outra, confundiu a estagiária. Ela não se sentiu capaz de explicar tudo que era realizado, relacionado com o que esperava naquele ano, conforme exemplificou com o episódio da planilha. A turma foi criticada pela professora por ser desinteressada e não realizar as leituras prévias. A resposta do grupo foi que isso era fruto da confusão em perceber o progresso da disciplina e a insatisfação com a falta de avaliação formal. A mudança alcançada foi o uso de ferramentas avaliativas formais (prova escrita) dali em diante. Antes disso, entretanto, ela apresentou uma planilha listando tudo que foi realizado nas aulas até então com a respectiva nota. Ainda que isso tenha sido apresentado, os alunos não concordavam se a lista estava de acordo com o objetivo pretendido pela professora. Talvez se isso fosse feito no início, o resultado poderia ter sido diferente.

Esse evento em que há compreensões diferentes de um mesmo fenômeno, mostra como é comum que os objetivos não sejam comunicados diretamente, partindo do pressuposto que os professores em formação sejam capazes de compreender a ação ao mesmo tempo em que a realizam. No desenvolvimento conceitual, Vygotsky (1934/2012) explica que mesmo em situações em que duas pessoas usem uma mesma palavra (uma criança conversando com um adulto, por exemplo), as generalizações são

realizadas de maneira diferente, e ainda sim, a comunicação é possível<sup>138</sup>. Por mais que esses conceitos estejam formados para a professora da disciplina que compreende como eles orientam a prática de ensino, os alunos podem demonstrar terem formado o conceito, quando na verdade assimilaram apenas alguns dos traços e informam sua compreensão de um ponto de vista cotidiano. Apesar de ter sido uma tentativa válida, a apresentação da planilha não atingiu o objetivo de mostrar que aquela forma de conduzir as aulas tinha um determinado propósito e que não havia necessidade de confusão. O fato de agir sem compreender o que seria feito, colaborou com essa disparidade.

Amanda complementa a perspectiva de Julia descrevendo seu curso como muito rígido, o que cria obstáculos para confrontar problemas institucionais.

**Vinheta 85**

*[O curso de Letras como instituição formal]*

**AMANDA:** O problema que eu vejo é que o curso de Letras é muito fechado. Você tem seus direitos, mas se você recorrer a eles, você sofre uma penalidade. Entendeu? Eu vejo que no curso de Geografia eles precisam dar as dez aulas [também]. E o plano de unidade é muito mais simples. E eles [curso de Letras] pra te ensinarem a fazer um plano de unidade é uma complicação. Eu penso assim, gente eu faço plano de aula todos os dias, sabe? Eu tenho que fazer um diário. Eu tenho que fazer um planejamento anual, pra mim é prático. Chega a ser automático.

A aluna sabia de seus direitos, mas não quis contrariar a pessoa que se encontra entre a possibilidade de se formar no tempo mínimo ou permanecer mais tempo no curso. Nessa relação hierárquica (LILLIS, 1999) em que percebeu estar numa posição inferior, ela optou por não criar mais conflito. Ela comparou sua situação com a facilidade de colegas envolvidos em outras licenciaturas, dizendo que em ambos os casos não há a mesma cobrança estrutural ou teórica para cumprir as mesmas exigências institucionais.

O que ela não percebeu, até então, é que sua compreensão “automática” de como preparar uma aula é contemplada apenas por sua experiência interpretando aquela situação. Suas escolhas permaneceram mais intuitivas<sup>139</sup> e pela falta de compreensão do

<sup>138</sup> Retome a noção de pseudoconceito, no grupo de complexos sugeridos por Vygotsky (1934/ 1987, 1934/2012). Para outros detalhes, consulte Van der Veer e Valsiner (1994, 1998).

<sup>139</sup> A formação inicial tem como expectativa que o futuro professor seja capaz de compreender e explicar suas decisões. Do ponto de vista histórico-cultural, quando confrontado com uma nova tarefa (como a que

plano de ação, teria dificuldade de justificar suas escolhas. Sua prática pedagógica permaneceu, aparentemente, isolada em relação à teoria (no plano mental), sendo que em uma relação dialética, estariam relacionadas por constituírem em si a ação do professor, formada por um planejamento e uma execução (cf. GALPERIN; PANTINA, 1958/1965).

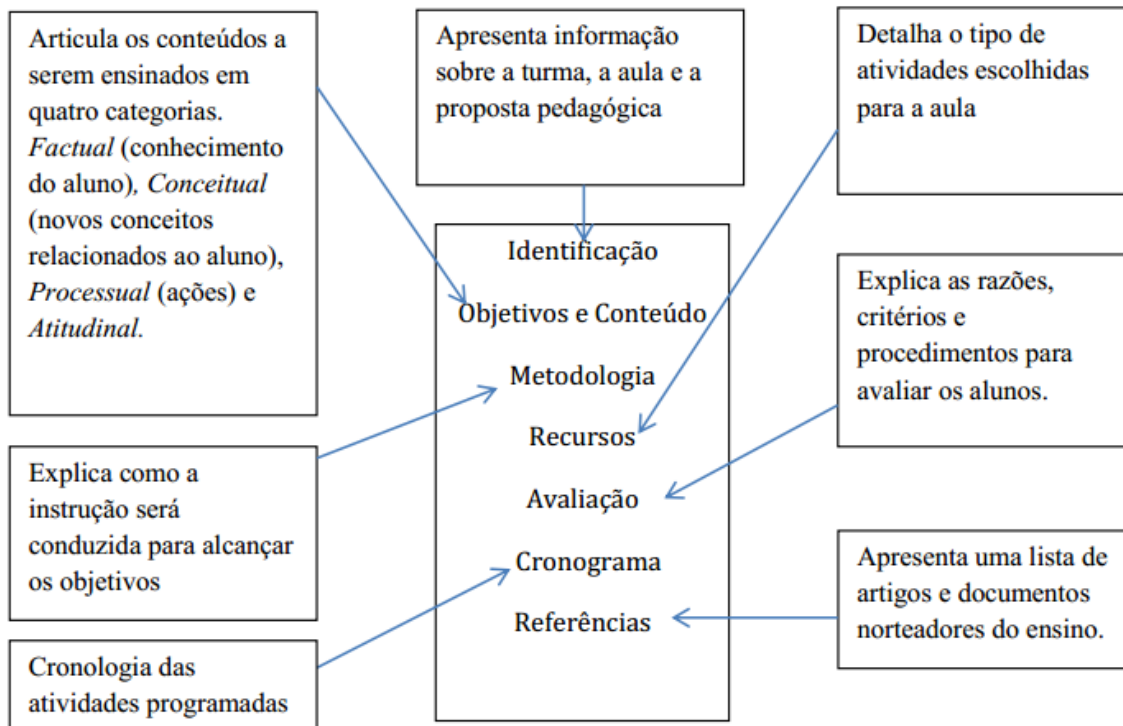
As aulas mais importantes no primeiro semestre para elas foram as que focalizaram a elaboração das ferramentas necessárias para a próxima etapa do estágio: os planos de ensino e de aula. Os relatos indicam que uma boa quantidade de tempo foi utilizada para introduzir os conceitos e seus significados. O modelo selecionado foi o de Antoni Zabala<sup>140</sup> para a prática de ensino como ordenação articulada, uma tipologia que oferece a possibilidade de elaborar aulas que articulem a experiência dos alunos com os conteúdos programados institucionalmente. A tabela a seguir apresenta a estrutura conceitual em que cada categoria corresponde a um conceito teórico integrante do conjunto da obra.

---

é descrita nessa seção), sob condições apropriadas, aprende-se na formação conceitual, não apenas o “que” mas o “como” fazer (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961, p.270).

<sup>140</sup> Pesquisador catalão com publicações voltadas para os conteúdos procedimentais no ensino com foco globalizador e pensamento complexo. Para maiores detalhes consulte: ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1998.

FIGURA 6. A estrutura conceitual de um plano de unidade modelo



Como se faz tradicionalmente no ensino, esses conceitos foram diretamente comunicados (GALPERIN, 1969, p.266) durante as aulas por meio de sua definição pela professora. No entanto, eles não se transferem de maneira pronta (VYGOTSKY, 1934/2012, p.156), mas precisam passar por um caminho próprio de desenvolvimento. Cabe ao aluno, portanto, generalizar toda sua experiência de aprendizagem da melhor forma. Ainda que os conceitos tenham sido extraídos do trabalho original e adaptados para a aula, os alunos não recordam terem lido o texto original, possivelmente uma estratégia para economizar tempo.

A essência dessa estrutura modelo é composta por quatro tipos de conteúdos que abarcam o conhecimento do aluno combinado com novos conteúdos e procedimentos de sala de aula. Para conteúdos *factuais* e *conceituais*, os planos elaborados podem usar verbos como “descrever” ou “comparar” para pensar em ações específicas realizadas para cumprir a tarefa. Outros conteúdos como os *processuais* requerem ações como “criar” ou “experimentar”, enquanto os *atitudinais* referem-se aos valores e a cidadania, incorporada em ações como “questionar” ou “assumir responsabilidade”. Os alunos não

visualizaram um modelo de plano de aula e os conceitos ficaram por conta da aula expositiva.

Tendo esses conceitos como as condições iniciais disponíveis para ação, as alunas elaboraram a própria base orientadora (GALPERIN, 1969; GALPERIN; PANTINA, 1958/1963; TALYZINA, 1968/1970, 1981) e a vinheta a seguir explica como Amanda reagiu após conhecer os conceitos teóricos.

Vinheta 86
<b>PESQUISADOR:</b> Aprendeu a fazer um plano?
<b>AMANDA:</b> A fazer um plano? É muito mais fácil eu mostrar pra você como se processa do que ficar lá pegando Bakhtin e não mostrando como que é visualmente, sabe?
<b>PESQUISADOR:</b> Falta chegar da teoria para o....
<b>AMANDA:</b> É, entendeu? A gente não consegue fazer isso.

Isolando teoria e prática mais uma vez, ela revela que conheceu os conceitos, mas ainda não sabia o que fazer com eles, preferindo que fossem apresentados mais concretamente. Revela, no entanto, parte da responsabilidade por não se envolver nas aulas como deveria.

Vinheta 87
<b>PESQUISADOR:</b> Você não lê os textos e percebe que a turma lê?
<b>AMANDA:</b> Não. Ninguém lê. Ninguém leva a sério. Exatamente por isso, ninguém vê um resultado. A gente não vê um objetivo naquilo.
<b>PESQUISADOR:</b> Por que você não vê um objetivo? É isso que eu quero entender.
<b>AMANDA:</b> Porque parece que a gente não vai chegar a lugar nenhum. Só discutindo e discutindo. Não faz como as outras disciplinas onde o conteúdo é apresentado e a gente faz um trabalho. A nossa sala funciona assim, você tem que dar nota e marcar data. Não adianta deixar solto, quando tá precisando, porque não vai.

A vinheta mostra que os alunos não se envolviam com o curso por não perceberem um propósito de ler todos aqueles conceitos que não levavam a exemplos concretos relevantes para o estágio. Mais uma vez a aluna assumiu a orientação para a nota, não apenas dela, mas da turma em geral. A proposta de discutir a teoria não interessava mais. A esta altura, perto de concluir a licenciatura, eles ainda reagiam ao curso como alunos e não percebiam a importância da oportunidade de aprender aqueles conceitos para a formação profissional e não como mera exigência institucional. Sem apresentar um modelo, a professora pediu que eles se preparassem, pois em breve teriam que elaborar um modelo começando do zero. Enquanto isso, as participantes se aproximavam da próxima fase do estágio.

Em seu estágio supervisionado, Sarah compartilhou do mesmo formato clássico de ensino dos conceitos teóricos: a definição dos termos eram apresentados em aulas expositivas pela professora formadora. Na modalidade à distância, a formadora definia os conceitos a cada nova aula durante a disciplina da prática de ensino por meio de slides que posteriormente eram disponibilizados aos alunos. Observe a descrição que a participante faz dessa disciplina.

**Vinheta 88**

**PESQUISADOR:** Mas e numa disciplina de estágio onde se fala das experiências nas escolas e tal, como que fica nessa modalidade?

**SARAH:** Não tem assim essas viagens. A organização deles é muito eficaz. Se hoje a aula é sobre os PCNs é aquilo e pronto, não muda. Não fogem daquilo ali. Não tem dessa de falar da batata e ir lá para a melancia. Você pode assistir a aula a hora que você quiser, você pode paralisar e você pode voltar e ouvir toda a explicação de novo. E muitas das coisas que eu já tinha visto na outra universidade eu vi de novo, é bem igual, então não muda mesmo. E ao começo de uma nova videoaula, eles sempre retomam a anterior. Geralmente uns dez ou quinze minutos da aula. Tudo o que eles explicaram... eles passam slides com um resumo do resumo. E essas aulas são uma vez por semana.

Enquanto as estagiárias participavam de um formato mais interativo, uma vez que a formadora problematizava os textos teóricos dando espaço para os estagiários contarem suas experiências, na plataforma online, Sarah assistia a exposição da teoria e se quisesse, poderia submeter dúvidas por escrito que seriam retomadas pela formadora. Quando questionada sobre a diferença dessa disciplina, ela ressalta seu formato direto e objetivo. As “viagens” que ela menciona podem ser retomadas em suas narrativas anteriores (seções 4.3.1 , 4.3.3 e 4.3.4) no desejo por aulas mais tradicionais – no sentido de que o professora ofereça o conteúdo e que o planejamento seja cumprido – em oposição à sensação de que algumas disciplinas não se desenvolviam conforme ela esperava. O curso disponibilizava alternativas para os alunos caso tivessem dúvidas do conteúdo (via plataforma online ou telefone) e apesar da mudança, Sarah se demonstrou mais favorável a esse formato de prática instrucional, pois sentia que o planejamento era contemplado.

Com esse segundo contexto apresentado, duas realidades de formação docente foram contrastadas pelas estagiárias. De um lado, Amanda e Julia esperavam por orientações práticas sobre como ensinar. Perceberam, no entanto, que mais conceitos entraram em cena. Pelo desinteresse no formato das aulas, pouco se envolviam com as

discussões e as leituras dos textos. Esperavam uma coisa mais simples e direta, uma receita de como aprender a elaborar planos de aula e encontraram novos conceitos que tratavam como meras verbalizações vazias. De outro, Sarah encontrou a objetividade que sempre esperou. Uma disciplina planejada, com mais estudo de conteúdos e menos interações consideradas por ela como *viagem*. O que ela não percebia, ainda, era que a sensação de conteúdo cumprido, camuflava um formato bastante conhecido: a transmissão direta dos conceitos a partir das explicações do professor. O papel dos formadores revela seu impacto e a próxima seção dá continuidade a essa discussão dos conceitos teóricos que cercam as estagiárias de Letras.

#### 4.4.1.2 Os mentores e o referencial teórico

Conforme apresentado anteriormente, o sorteio para escolha dos mentores e das escolas foi controverso. Nesse cenário, Amanda escolheu o professor Carlos e Julia escolheu a professora Sheila. Uma impressão inicial é apresentada a seguir.

##### Vinheta 89

[A participante descreve seu mentor]

**AMANDA:** Ele é novo ali no departamento [de Letras]. Ele é da Literatura Inglesa. Ele não gosta dessa questão da prática de ensino. Ele é um professor pesquisador, ele não gosta dessa parte da educação. Ele já deixou bem claro isso. Ele é super criterioso em questão de trabalho escrito. Então quem fosse fazer trabalho de conclusão com ele estava perdido. Porque um trabalho que a gente entregou, volta todo riscado, argumentado. Ele é muito perfeccionista nessa parte. Mas quanto à prática, ele é muito tranquilo. É o tipo de pessoa que fala assim: "Olha, eu não vou te exigir que você trabalhe com isso". Porque eu sei de outros orientadores que vão exigir de seus orientandos.

Seu mentor havia sido contratado recentemente para o departamento de Literatura Inglesa e nos primeiros contatos ficou evidente que ele não gostava da dimensão prática do estágio, por ter um perfil de pesquisador. O acerto entre ambos foi de que ele não iria pressioná-la a trabalhar com uma determinada teoria ou determinada forma. Uma preocupação, entretanto, era na obrigação de usar a língua alvo.

##### Vinheta 90

**AMANDA:** Então eu perguntei [para o mentor] se precisaria exatamente dar uma aula toda em inglês. E ele disse que totalmente não. Se você pegar um sexto ano, aula totalmente em inglês não dá. Mas tem como você saber algumas expressões, saber alguma coisa. Ele me disse: "Não esquente a cabeça com isso, isso é o de menos". Porque pra ele, ele vê assim... que não é aquela aula que vai te fazer um bom professor, entendeu?



Pela insegurança comum, em termos de proficiência linguística do professor de LE (LIMA; ZOLNIER; CANDIDO-RIBEIRO, 2013) ao iniciar a profissão, Amanda ficou tranquila de saber que ele seria mais maleável e que a situação avaliativa não era o único indício do bom preparo profissional. Carlos emergiu na narrativa como um orientador que oferecia apoio, mas que exigiria, dentro dos padrões, que ela se esforçasse para realizar a tarefa. Quanto a trabalhar em dupla ou sozinha, Amanda decidiu fazer dupla com Deborah, uma colega que conheceu nas disciplinas do ano anterior, cujos horários eram compatíveis com os dias livres que Amanda conseguiu de seu emprego<sup>141</sup>.

Diferente de sua colega, Julia já conhecia sua mentora, uma vez que ela foi quem realizou todo o trabalho com o gênero diário de leitura no segundo ano de curso (retome a segunda temporada na seção 4.2). Apesar desse passado, ela explica porque escolheu Sheila como sua mentora.

**Vinheta 91**

*[A participante descreve sua mentora ao comentar a escola escolhida]*

**JULIA:** E eu queria fazer numa escola mais perto. O colégio fica duas quadras do lado da universidade, é bem perto. Então eu decidi. A Sheila também supervisionava lá, e como eu fiquei por último [no sorteio], de todas as escolhas, para não ficar com a professora de prática [instrucional de inglês] eu fiquei com a Sheila. E como ela era do colégio, para mim seria bom. Consegui ficar na mesma escola, o que ajuda bastante.

**PESQUISADOR:** O que te levou a decidir pelos orientadores foi a escola?

**JULIA:** Foi. Porque como a gente não podia pegar quem a gente queria, e eu acabei ficando para o final, eu acabei optando por um professor bom e que orientasse numa escola que não fosse ruim.

Essa explicação reforça o descontentamento dos alunos com o sistema controverso que criou a ordem de escolha dos mentores, como não fazia parte do grupo seletivo que teve preferência, Julia mudou de estratégia: escolheu uma mentora que aceitasse seu estágio em um colégio próximo do campus. Conforme explicitado na primeira temporada, ela viajava uma longa distância e a escolha pragmática foi uma forma de manter seus compromissos atuais e adequar-se às exigências do estágio realizável apenas na cidade do campus. Por também não querer trabalhar sozinha, firmou parceria com Danielle, uma de suas colegas do primeiro ano e juntas

<sup>141</sup> Amanda continuava como professora da educação infantil, emprego iniciado no ano anterior. Ela conseguiu sair do serviço para fazer estágio, mas com bastante dificuldade de conseguir apoio da diretoria de sua escola. Ela foi obrigada a repor todas as vezes que saiu para o estágio.

concordaram em trabalhar com Sheila. Apesar da experiência com o diário de leitura, não se incomodaria se tivesse que trabalhar com gêneros no estágio.

**Vinheta 92**

**PESQUISADOR:** A experiência com gêneros foi meio conflitante, em várias fases. Se você se deparar com a oportunidade de trabalhar com gêneros, o que você acha que vai acontecer?

**JULIA:** Eu acho que a gente vai ter que dar conta, né? De um jeito ou de outro, vai ter que se virar. Vou ter que achar um jeito de fazer funcionar. É que eu ainda não consegui ter a oportunidade de ver o trabalho com gêneros funcionando. De entrar em contato e ver como que acontece. Eu ainda não tive essa oportunidade. Então se ela pedir, de uma forma ou de outra eu vou ter que fazer. Mas se tiver que ser assim... fazer o que né. Mas se ela pedir, ela vai ter que dar orientação de como fazer. Porque nem eu, nem a Danielle, nem a Amanda e acho que ninguém na sala tem essa visão. E ela pegou umas cinco duplas para orientar.

Sabendo do impacto do orientador na elaboração da proposta de ensino, se o trabalho com gêneros fosse indicado como o caminho, ela faria o possível para cumprir mais essa tarefa. Seu contato com a teoria é lembrado, mas o ensino efetivo por meio dos gêneros é algo que ela ainda não vivenciou concretamente. Se esse fosse o desejo da professora, ela teria que fornecer as condições necessárias, pois sem elas sua prática como estagiária poderia ser incoerente ou conflitante como a experiência com diários, e a proposta de gêneros permaneceria um conceito puramente abstrato e distante da realidade.

**Vinheta 93**

**JULIA:** Querendo ou não, trabalhar com o gênero não é chato. Mas se você souber trabalhar e entender qual é o objetivo dele, não é chato. É uma forma até legal de trabalhar todo o resto. Não só o gênero pelo gênero. É tipo assim, é uma base. Eu vou ter que dar dez aulas. Mas dez aulas vindas de onde? Você tem que ter uma base.

Ela não tinha problemas com a proposta teórica em si, no entanto para ver sua aplicabilidade ou relevância seria necessário saber como fazer e ter um propósito para a sala de aula. O conceito introduzido com as condições que compõem o mapa de trabalho (GALPERIN, 1975) ou mediador da ação ainda não internalizada constitui o que Julia espera das orientações. Para dar uma boa aula é necessário um bom planejamento e para isso, é preciso compreender como realizar todos esses objetivos. O mapa de trabalho atual é incompleto, explicando o descontentamento com a relação teoria e prática.

Sarah não possuía uma supervisora específica do curso de Letras como suas colegas narraram anteriormente. A mesma formadora da prática de ensino era quem

dava as coordenadas das tarefas práticas a serem realizadas nas escolas. Mais detalhes sobre o trabalho dessa disciplina são descritos a seguir.

**Vinheta 94**

**PESQUISADOR:** E você lembra de outras coisas?

**SARAH:** A gente trabalhou a questão dos gêneros também. O que são gêneros textuais e como têm que ser trabalhado. Como você tem que montar isso no relatório e no seu projeto [planejamento das aulas para o estágio]. Tinha isso nas videoaulas, tinha indicação de textos para você ler, inclusive alguns batiam com o que eu já tinha lido no curso anterior. E aí eu nem li de novo.

**PESQUISADOR:** E havia algum cruzamento entre as tarefas práticas e a disciplina teórica?

**SARAH:** Ela geralmente falava quando a gente já podia ir para as escolas. Tudo bem no começo, porque depois no fórum você teria que falar de como foi a sua prática [de regência] lá na escola. Então, se você não foi para a escola, como que você vai fazer seu fórum?

**PESQUISADOR:** Mas o fórum não entrava na aula teórica como foco de discussão?

**SARAH:** Ela pedia para relacionar o que víamos nas aulas do curso com o que víamos na escola.

**PESQUISADOR:** É que aulas como estágio ou prática de ensino costumam ser mais dialógicas, com participação e articulação teoria e prática.

**SARAH:** É que na verdade, nossas aulas de estágio anteriormente eram mais diálogo do que aula. Eles queriam nos ouvir, eles queriam saber no que o material lido [ex: artigo teórico] batia com a nossa prática. Eu percebia muito isso, eles queriam saber se realmente havia consonância de uma coisa com outra. Por isso que eu acho que a aula virava um lugar para ouvir os desabafos mesmo.

**PESQUISADOR:** E agora?

**SARAH:** Agora é diferente, vamos estudar né? Vamos ver teoria e vamos fazer o que tem que fazer. Mas se você quisesse contar, por exemplo, alguma curiosidade, alguma coisa que aconteceu - sem citar nomes, lógico! Eles são muito criteriosos com isso - eles tem um lugar que chama *lounge* do professor. Você pode ir lá e lançar uma questão e o pessoal debate. Ou até mesmo os próprios fóruns. Se eu posto lá e alguém viu algo de diferente na escola, pode ir lá e me responder.

**PESQUISADOR:** E não interfere...[se discordarem da sua opinião]

**SARAH:** Não interfere na nota, nada, nada e a gente interage. Então assim, não é aquela coisa presencial, mas tem esses momentos.

Três eventos centrais emergem deste episódio na trajetória de Sarah. Em primeiro lugar ela menciona novamente ter contato com a abordagem de ensino por meio de gêneros, a qual vivenciou experiências anteriores narradas no episódio do diário de leitura (cf. 4.2). Assim como Julia, a teoria de gêneros foi selecionada para

embasar o plano das aulas para a fase de regência e revisitá-la mais uma vez será necessário. Em segundo lugar, o novo curso configura uma interação mais limitada de mentoria para a estagiária, pois a formadora acaba sendo procurada apenas se houver dúvida e não como parte de um processo mais colaborativo. Outra questão é que o relato permite inferir que há uma dicotomização entre a atividade prática do estágio e os conceitos teóricos da prática de ensino. Se as interações, segundo a aluna, servem apenas para tirar dúvidas, deixar que as experiências do estágio sejam foco apenas do fórum ao fim de tudo fortalece a separação entre o conhecimento cotidiano de estar em sala de aula e o conhecimento científico de estudar teorias que melhorariam a compreensão da realidade que os estagiários devem observar. A tarefa de relacionar teoria e prática fica sob responsabilidade da aluna que deve entrecruzar conhecimentos de dois contextos. Retomando a figura 5 que dá início a esta seção, a estagiária atravessa fronteiras, mas deve sozinha estabelecer as condições de trabalho necessárias para chegar à possibilidade de desenvolver certos conceitos (neste caso sobre o ensino de inglês a partir da perspectiva dos gêneros)<sup>142</sup>.

Em terceiro lugar, há uma clara comparação ao formato anterior, caracterizado como “diálogo” e o novo formato onde agora realmente vai “aprender” conteúdos. Apesar de perceber que anteriormente buscava-se a consonância entre o que ela lia e o que ela observava, prefere o formato atual pois nele o conteúdo é tratado e, portanto, não lhe dá a sensação de que a disciplina tornou-se um espaço para “desabafo”.

Novamente, dois cenários opostos se revelaram. De um lado, Amanda e Julia estabeleceram os vínculos iniciais com seus mentores. Uma delas ficou mais tranquila por ter um mentor mais sensível às suas dificuldades, enquanto a outra reencontra como mentora a mesma professora que lhe introduziu os diários de leitura. No curso à distância, Sarah apresenta uma relação menos frequente e a figura da mentora se concretiza na professora da prática das aulas online. O formato de orientação que se estabelece é o direcionamento de prescrições e diretrizes, que por serem bastante objetivas agradam a estagiária. Com estes relacionamentos iniciados, o próximo passo é considerar as novas ferramentas para a tarefa de estágio. Duas das participantes

---

<sup>142</sup> O *lounge* do professor seria uma alternativa interessante, no entanto, conforme a própria participante relata durante entrevista, não era sempre que os alunos se envolviam.

encontram um plano de aula experimental e a outra introduz algo que ficará conhecido como a cultura dos tutoriais.

#### 4.4.1.3 O plano de aula experimental: a reprodução de um formato

Mesmo com um exemplo, a partir de teorias apresentadas na aula de prática instrucional de inglês, a proposta de cada estagiário deveria passar pelo crivo do mentor. Como pode ser lembrado, a professora não forneceu um exemplo e os alunos tiveram que elaborar seus planos a partir das categorias conceituais e a lista de verbos usadas como referência. As alunas, no entanto, sentiram a necessidade de um exemplo concreto, que felizmente surgiu em outra disciplina, a de língua inglesa.

Vera, a professora dessa disciplina, trouxe um plano de aula elaborado seguindo o modelo da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC)<sup>143</sup> e do encaminhamento do ensino de leitura em três passos (pré/durante/depois), conforme sugeridos nos PCNs (BRASIL, 1998a). O tema da aula era “como elaborar um plano de aula” e uma visão detalhada da estrutura do plano é apresentada na tabela a seguir.

TABELA 9. Estrutura do plano experimental na disciplina de inglês

Seção	Descrição
Identificação	Introduz a escola, a série, a professora e a disciplina.
Conteúdo	Define o tema ou tópico da lição.
Macro e Micro Plano	Apresenta os objetivos para aprender a elaborar um plano.
Metodologia	Descreve os procedimentos, as ferramentas pedagógicas e como elas serão usadas nas aulas.
Recursos	Enumera os exercícios selecionados pela professora.
Processo Avaliativo	Apresenta os critérios e as ferramentas de avaliação.
Referências	Lista as referências da Pedagogia Histórico-Crítica.

<sup>143</sup> De acordo com Saviani (2006): “Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social (...).” Para mais detalhes consulte: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M.I.M. (Orgs.) *Navegando pela história da Educação Brasileira*. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006 (CD-ROM).

Antes de introduzir a estrutura do plano, a professora elaborou uma série de questões que contextualizavam o propósito de aprender a fazê-lo. A discussão apontou também cinco aspectos para se ter em mente: o tópico de ensino, as ferramentas e materiais, os objetivos e o controle de conflitos. Depois desse trabalho preliminar e análise das categorias por meio de um exemplo, as alunas ficaram encarregadas de elaborar um plano próprio pensando em uma turma fictícia com temática e propostas coerentes. Posteriormente, em duplas, os alunos apresentariam o plano para seus colegas que agiriam como adolescentes de uma escola regular. Enquanto isso, a professora avaliaria o trabalho criativo das estagiárias sob dois aspectos: consistência da proposta e adequação ao público alvo.

Amanda decidiu elaborar um plano sobre “meio ambiente” abordando a temática do consumismo e proteção ambiental. Mesmo tendo escolhido charges e textos para trabalhar em uma turma de sétimo ano, seu plano era muito parecido com o modelo oferecido na aula. Sobre isso, ela comenta.

Vinheta 95
<p><b>PESQUISADOR:</b> Só que como que ela apresentou [a tarefa de fazer o plano]? Porque seu plano ele é muito legal. Mas em termos de vocabulário, você meio que transformou o modelo que a Vera deu. Foi um processo totalmente criativo?</p> <p><b>AMANDA:</b> Não. A gente aproveitou umas partes.</p> <p><b>PESQUISADOR:</b> Essa eu acho que é a crítica que a professora da prática faz na questão do modelo. O molde é legal, mas há uma diferença entre criar a partir do molde e reproduzir o molde. E aí?</p> <p><b>AMANDA:</b> Mas se não tivesse um molde eu não conseguiria fazer. Porque o trabalho que a gente apresentou para [a disciplina da] professora de prática, a gente reaproveitou o da Vera [língua inglesa quatro]. Eu usei o mesmo plano. Tanto que eu tive uns problemas como a Julia no dia da apresentação. Ela colocou uns slides a mais e eu fiquei brava [risos].</p>

Na explicação sobre como articulou o modelo e a proposta elaborada, a participante reconhece que apesar de escolher os próprios exercícios, baseou as categorias teóricas (de planejamento) no exemplo. Quando questionada se esse seria um motivo para a professora da prática instrucional não ter oferecido o modelo, ela explica que sem uma referência concreta, não conseguiria criar seu plano.

Vinheta 96
<p><b>PESQUISADOR:</b> Apesar de focar na leitura, texto e imagem, dá pra ver uma relação com os gêneros pela seleção de textos que você faz. O que você acha disso?</p> <p><b>AMANDA:</b> Mas quando a gente trabalha com gênero não seria o caso de escolher um, tipo autobiografia, e trabalhar na sequência?</p> <p><b>PESQUISADOR:</b> A sequência é um conjunto de atividades de produção de um gênero.</p>

**AMANDA:** Mas aqui eu não tenho gêneros diferentes?  
**PESQUISADOR:** Também. Mas você não precisa trabalhar um só. Mas você não vê isso?  
**AMANDA:** Não. Eu pensei na questão da leitura e não de trabalhar os gêneros. Porque eu sabia que eu tinha que trabalhar uma sequência. Saindo do que eles sabiam para chegar em algo novo.  
**PESQUISADOR:** Esse antes, durante e depois estava no plano da Vera?  
**AMANDA:** Estava. E tinha que seguir essa estrutura. E aí podia escolher qualquer tipo de texto.  
**PESQUISADOR:** E o seu foco era trabalhar a interpretação dos textos?  
**AMANDA:** Aham.  
**PESQUISADOR:** Vocabulário?  
**AMANDA:** Também.

Com uma variedade de textos em seu planejamento, Amanda explica que não elaborou suas aulas, por exemplo, pensando na teoria de gêneros, mas se orientou pelo propósito de trabalhar a leitura. Ela não percebe que uma das formas de trabalhar a leitura é por meio dos gêneros. Ao mesmo tempo, parece confundir a proposta de ensino com as sequências didáticas. Enquanto um é uma proposta mais ampla e a outra um encaminhamento específico de trabalhar um gênero no processo de reelaboração, o que se observa são alguns traços assimilados, mas não a essência de um conceito *verdadeiro* (VYGOTSKY, 1934/1987) ou *completo* (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1961; TALYZINA, 1981). Ela sabe que precisa articular o conhecimento do aluno com o que quer ensinar. Essa é sua referência geral, uma vez que a essência das teorias apresentadas até então não fazem sentido. Sua decisão é tomada e com pouca relação com a teoria (KORTHAGEN, 2010; POSTHOLM, 2008; ZEICHNER; TABACHNICK, 1981). E, por ter um modelo à disposição, reproduz a estrutura modificando algumas palavras, adicionando os exercícios que escolheu.

O plano de aula experimental de Julia tinha como tema os esportes, explorando os exemplos em diferentes culturas e os seus benefícios para a saúde.

#### Vinheta 97

[Com o plano em mãos, Julia discute suas ideias]

**PESQUISADOR:** Aí vocês têm um texto chamado '*sports and children*', vocês pensaram em trabalhar como?

**JULIA:** Na verdade, a nossa tentativa era trabalhar com aquela proposta que a professora de prática [instrucional] tinha trabalhado.

**PESQUISADOR:** Por isso essas marcações coloridas no texto? [o pesquisador mostra o exercício elaborado por Julia, um texto tem grifos coloridos apontando palavras transparentes que podem ajudar os alunos a compreender o texto em inglês].

**JULIA:** Isso. A tentativa era de dar o texto para o aluno ler, e ele vai grifando as que ele sabe. Daí a gente pega e faz a leitura só com o que ele sabe, as transparentes. E isso que a gente nem circulou as repetidas, e ia ficar assim, a gente ia ler só com as que tinham sido circuladas, para tentar

fazer uso daquelas ideias.

Tendo estabelecido que o foco de sua aula experimental seria a aquisição de vocabulário, ela transferiu a proposta de trabalhar o reconhecimento de palavras transparentes, que aprendeu na disciplina de prática instrucional de inglês, para sua atividade. No geral, a turma toda pareceu se beneficiar das aulas que introduziram um modelo de plano de aula.

**Vinheta 98**

**AMANDA:** O pessoal gostou que a professora trabalhou o plano. Porque a professora de prática partia do pressuposto de que a gente não podia seguir modelo. A gente que tinha que criar a partir da teoria. Só que isso não funcionou [risos]. Então quando a Vera apresentou para a gente, o pessoal gostou da ideia. E acho que deveria ter sido assim desde o começo.

Amanda provavelmente se insere nesse grupo, considerando sua sugestão ao final de que prover um modelo deveria ser a forma de ensinar a elaborar os planos. Faltava um modelo concreto e a aula de inglês veio no momento exato. Todavia, ao invés de ser tomado como ponto de partida, foi utilizado como molde para reproduzir um formato sem que as devidas escolhas e reflexões fossem realizadas no tocante ao planejamento.

A teoria aparece em uma posição decorativa, apenas para cumprir o requisito. A crítica da participante é que, ao oferecer um modelo, a proposta pareceu menos abstrata e fez mais sentido. Essas condições, no entanto, eram restritas somente às prescrições determinadas pela professora de inglês que propôs o plano experimental. Conforme explicam Galperin e Pantina (1958/1965)<sup>144</sup>, as propostas pedagógicas que desviam do formato tradicional, mas oferecem condições para que o aluno aja apenas nos limites daquela tarefa, diminuem de certo modo o agir aleatório e tentativo. O que falta, no entanto, é que esse ensino explore o “inventário de possibilidades” (GALPERIN, 1986) de forma que a organização do ensino seja aproveitada para diferentes domínios da aprendizagem (neste caso fazer planos não apenas sob um formato).

O problema maior foi que o modelo se tornou a única alternativa, como se vê na vinheta a seguir em que a participante comenta a influência dele.

<sup>144</sup> Na teoria de Galperin esse foi chamado de tipo II de ensino. Nele, a base orientadora para ação se constitui de algumas direções oferecidas que possibilitam segmentar o problema em partes menores para solucioná-lo. Existe a possibilidade de transferência para outras tarefas, mas é bastante restrito e limitado (cf. GALPERIN; PANTINA, 1958/1965; GALPERIN, 1969; TALYZINA, 1968/1970, 1981)



**Vinheta 99**

[Amanda explica como utilizou o modelo apresentado na disciplina de inglês para fazer o plano de unidade exigido na disciplina de prática instrucional, que não havia fornecido exemplo].

**Pesquisador:** E esse interesse partiu de você ou mais da maneira como você foi instruída a fazer esse plano?

**Amanda:** Uma influência. Porque de certa forma a gente tinha que seguir o modelinho. E foi com base nas atividades que ela levou. Na prática de ensino, a professora enviou por e-mail sugestões [de exercícios].

Se por um lado o exemplo foi útil, por outro a preocupação da professora de prática se concretizou, pois os alunos tinham um formato que reproduziram de forma tradicionalmente imitativa (CHAIKLIN, 2003), ou seja, que não envolveu um engajamento cri(ativo), pois, aparentemente eles apenas substituíram palavras e exercícios. Se fossem questionados para explicar o planejamento ou a teoria que ali estava definida, provavelmente teriam dificuldade, pois agindo dessa forma não teriam compreendido a estrutura da tarefa a ser resolvida por meio de conceitos introduzidos na instrução (VYGOTSKY, 1934/2012).

A dimensão teórica era uma novidade naquele ano, pois na profissão não consideravam esses aspectos ao preparar suas aulas.

**Vinheta 100**

[O pesquisador elogia as charges escolhidas pelo conteúdo humorístico delas].

**PESQUISADOR:** Eu acho que ficou bem criativo.

**AMANDA:** Na escola a gente também segue os mesmos padrões. Antes a gente fazia plano semanal e diário. Agora a gente faz um só. Mas o que eu faço? Do ano passado, eu tinha uma pasta de plano semanal e tinha todos os objetivos. Quando eu vou fazer agora, eu copio os objetivos, porque eu já fiz. Então eu adequo aquela atividade para não perder tempo.

O tipo de plano de aula que ela tem elaborado na escola onde trabalha não tem o mesmo detalhamento como as tantas categorias dos modelos que conheceu, nem necessidade de justificar seus objetivos e ações teoricamente. Para ganhar tempo, ela reaproveita os que elaborou no ano anterior – quando começou a trabalhar lá – fazendo modificações necessárias. O que ela não percebe, no entanto, é que espera-se do professor formado que seu planejamento seja coerente com suas ações e que ele saiba justificar ou embasar suas escolhas. Esse ato mental se desenvolve especificamente no curso de formação. Todavia, como no momento ela elabora seus planos, de um jeito que a teoria aparece decorativamente, ao invés de desenvolver conceitos, ela assimila traços isolados e fortalece sua compreensão cotidiana de propor aulas.

Julia, de maneira semelhante, também não tem a mesma preocupação, pois recebe o material pronto cujo planejamento é definido a priori pela franquia adotada pela escola<sup>145</sup>. Infelizmente, essa foi a única experiência naquele ano letivo, durante a disciplina de inglês que combinou a formação de professores por meio do ensino da LE que estão aprendendo.

**Vinheta 101**

**PESQUISADOR:** E além da atividade do plano na aula de inglês, vocês tiveram outras atividades relacionadas ao ensino?

**JULIA:** Ficou só no plano mesmo, depois só trabalhou as condicionais. Perguntas e textos que trabalhavam as condicionais, mas mais nada relacionado aos estágios.

Após o encerramento dos planos, os conteúdos linguísticos foram retomados. A proposta com duplo potencial (aprender a elaborar uma ferramenta de ensino do professor ao mesmo tempo em que se desenvolve linguisticamente na LE) não foi mais realizada, ainda que tenha deixado uma boa impressão naquela turma.

Entre a realização do estudo de teorias nas videoaulas semanais e as tarefas práticas realizadas na escola, Sarah introduz um novo tipo de ferramenta em sua formação na nova universidade: os tutoriais. Diferente de suas colegas, não foi introduzida a um plano experimental, mas teve contato com algumas prescrições e características da nova ferramenta, conforme a vinheta a seguir.

**Vinheta 102**

*[A participante comenta que para elaborar seu plano de aula contou com a ajuda de um tutorial. O pesquisador pede que ela dê mais detalhes]*

**SARAH:** Eu achei ótimo, porque se você prestar atenção, não tem erro. Tanto é que o meu estava sempre certo, nunca veio com erro. Vinha corrigido e tinha retorno com avaliação.

**PESQUISADOR:** É tipo um preparatório...

**SARAH:** É e os professores corrigem e postam online com as correções.

**PESQUISADOR:** E a professora da prática de ensino?

**SARAH:** É ótima, não tenho do que reclamar. Foi uma professora só e era aquela questão... era uma só para aquela disciplina e automaticamente para as tarefas de estágio. E para tudo tinha os tutoriais que ficavam disponíveis ensinando como fazer os relatórios, as fichas.

Sarah não teve a oportunidade de uma tentativa preliminar de elaborar uma aula como Amanda e Julia. No entanto, contou com um mediador aqui chamado de tutorial.

<sup>145</sup> No último ano da pesquisa, Julia continuou substituindo professores de inglês em escolas regulares. Além disso conseguiu algumas aulas na educação infantil da rede privada de sua cidade.

Ele é aqui descrito como mediador para que o professor em formação elabore suas aulas de acordo com as expectativas e regras daquele contexto. A ferramenta neste caso supre a ausência da mentora, que seria contatada apenas se Sarah tivesse dúvidas. Por ser um roteiro com orientações sobre como elaborar as demais ferramentas exigidas pelo curso (relatório, plano de aula), ao receber retorno com poucas correções, a estagiária percebia que agora fazia o uso esperado da ferramenta.

Se de um lado houve facilitação para o trabalho criativo do professor por oferecer um modelo, o qual foi reproduzido com algumas alterações (Amanda e Julia), do outro lado, explicitar as prescrições na forma de tutoriais (Sarah) pareceu ter ao mesmo tempo substituído a presença do mentor e criado o sentido de que o uso da ferramenta era correto. Com mais esta complexidade revelada na formação dessas professoras, a próxima seção dá mais um passo abordando a supervisão dos mentores quando as estagiárias iniciaram as observações.

#### 4.4.2 Supervisão dos mentores e entrada nas escolas

Após a primeira fase de organização das estagiárias com suas respectivas escolas, a observação pode ser iniciada. Tanto Amanda quanto Julia escolheram turmas do nono ano para a disciplina de inglês, que são descritas a seguir.

Vinheta 103
[A participante comenta o que achou da turma selecionada]
<b>AMANDA:</b> Mas a turma deles num primeiro momento foi bastante receptiva. Eles são uma sala bem numerosa, trinta e seis alunos. A professora também, assim, ela conversa [com os estagiários]. A gente tem uma certa liberdade para conversar com ela. E durante as aulas dela é um silêncio total na sala. E você vê que eles reclamam muito dela.

De suas primeiras observações, ficou evidente a experiência da professora com o domínio da turma. Suas primeiras impressões foram boas tanto dos alunos quanto da professora regente que deu bastante abertura para Amanda. Tendo iniciado o estágio com várias expectativas, ponderou algumas estratégias necessárias.

Vinheta 104
<b>PESQUISADOR:</b> E quais aspectos você acha que precisa prestar mais atenção ou se preparar melhor?
<b>AMANDA:</b> Eles vão me perguntar questões de tradução o tempo todo. Eu acho isso um dos pontos, saber o vocabulário que eu estou trabalhando.
<b>PESQUISADOR:</b> E o que isso vai exigir dos materiais que você trabalha?

**AMANDA:** Eu vou ter que ter tudo do ladinho assim, traduzido [risos].

Pelo contato com o nono ano, ela percebeu como eles perguntam questões de vocabulário com frequência, o que exigirá dela se preparar bem para as aulas (revisando as atividades e anotando as palavras que ela ainda não sabe). O domínio da disciplina juntamente com o controle da turma tornaram-se as principais preocupações de professores nas primeiras experiências formais, configurando desafios que Amanda enfrentará para ser aprovada no estágio, mesmo que seu mentor tenha feito de tudo para deixá-la tranquila.

O nono ano de Julia trouxe uma experiência contrária ao que foi narrado pela participante anterior, ainda que ela contasse com a mesma professora regente da outra estagiária.

**Vinheta 105**

[A participante comenta o que achou da turma selecionada]

**JULIA:** É totalmente isolado, a gente não tinha interação com eles. Não sei se todas as turmas foram assim, não sei se a Amanda teve a mesma visão. É como se a gente não estivesse ali, como se a aula estivesse fluindo normal. Eles não puxavam conversa, não perguntavam. Não tinha nada, nada, nada. Parecia só que a gente era uma aluna nova lá, igual eles, que não conheciam e não eram amigos. Foi estranho, porque eu acho que geralmente não é assim. Não sei se é porque são adolescentes, talvez se fosse um sétimo ano seria diferente, sei lá.

A estagiária se sentiu invisível nessa fase, como se os alunos não tivessem se incomodado de ter uma presença estranha na turma que estava ali fazendo anotações durante a aula. As interações eram mínimas, eles não conversavam e ela se indagava se essa apatia se devia ao fato de serem adolescentes ou qualquer outro motivo. Ao acompanhar as aulas, ela percebeu que eles aceitavam os exercícios e eram silenciosos. Isso lhe deu segurança, visto que tem limitações durante essa fase e está ciente delas, como pode ser visto na próxima vinheta.

**Vinheta 106**

[A participante comenta suas inseguranças antes da próxima etapa]

**JULIA:** [No estágio] de inglês é a questão da língua. Porque eu vou ter que falar em inglês. E para isso eu vou ter que preparar minha aula e estudar. Porque eu acho assim, se a Sheila pegar a primeira aula para avaliar, eu acho que não vai sair legal. Mas se ela pegar uma aula no meio, eu já vou estar mais acostumada com a turma, perdendo aquele medo de que estou sendo avaliada. Principalmente em inglês com a Sheila 'tic, tic, tic, tic' [imitando os sons de batida no teclado]. Dizem que ela leva o *notebook* para a sala, vamos ver.

Seu conhecimento linguístico, conforme discutido em temporadas anteriores (4.1 e 4.2), sempre foi marcado por problemas e pela dificuldade de aproveitar melhor as disciplinas de LE. A parte pedagógica não lhe intimidou, pois suas experiências anteriores quebraram esse gelo, mas o domínio da disciplina que depende de um bom domínio de língua a intimida. Ela entendeu que será avaliada por isso, mas espera que sua mentora considere observá-la quando já estiver mais confortável com os alunos. Enquanto isso, a relação com sua mentora foi se desenvolvendo.

**Vinheta 107**

**JULIA:** E assim, eu nunca tive aquela relação boa com a Sheila, mas eu também nunca tive nada contra ela. Agora como orientadora, ela é super bacana. Ela escuta as reclamações, não tem nada que impeça essa relação. A gente tem uma relação legal. Então, eu não tenho assim aquele medo dela e da observação dela. Nem do de Português [falando de seu mentor]. Então isso eu já acho que é um ponto a mais. Se eu tivesse medo do meu orientador, aí sim a coisa ia ficar feia.

Por enquanto ela tem um bom relacionamento com sua mentora. No passado, quando conheceu os diários de leitura na disciplina de inglês, ela teve pouco contato com Sheila. Agora ela aparece nas narrativas como um exemplo clássico de mentora, a que oferece suporte (GALLIMORE; JOHN-STEINER; THARP, 1992) e não dificulta a situação. Chegando a marca de dez aulas observadas, tanto Julia quanto Amanda foram notificadas pela professora regente qual unidade de ensino seria responsabilidade delas para a regência.

Já para Sarah, em seu novo curso, a organização das fases e a respectiva carga-horária das tarefas não estavam tão claras como a de suas colegas, mas ela sabia que a instituição se encarregaria das prescrições que ela seguiu, conforme sintetiza na próxima vinheta.

**Vinheta 108**

**SARAH:** O estágio deles já vem com a carga-horária pronta, então eu não sei te explicar. Essas horas que se passava na escola, estavam dentro da matéria, tanto a parte teórica quanto a parte prática. Eu não sei te explicar exatamente como que eles montam dentro da disciplina. Mas tudo são eles que calculam. Tanto que quando você inicia o módulo já aparece que serão tantas horas teóricas e tantas horas práticas. Eu comecei com a observação e a regência. No meio disso eu preparei o plano de aula. E tinha a parte teórica que você tinha que assistir para poder montar suas coisas. Tinha as orientações e a professora explicando. O que ela dava, ela deixava disponibilizado digitado para elaborar o plano.

Ela sabia, no entanto, das fases centrais que compreendiam determinar e conhecer a turma para a fase de regência, planejar as aulas e realizar o que foi

preparado. Enquanto isso, as orientações para cada fase vinham tanto da disciplina de prática instrucional (videoaulas) quanto do conjunto de orientações disponibilizadas na plataforma online (tutoriais). Mais detalhes são oferecidos na vinheta seguinte, em que ela descreve o tutorial e tarefa da fase de observação.

Vinheta 109
<p><b>PESQUISADOR:</b> Vamos pensar no estágio de inglês, pra você me contar como que ele aconteceu.</p>
<p><b>SARAH:</b> A gente começava lendo o projeto político pedagógico já orientado para o ensino de inglês e como que a professora que eu ia observar trabalhava com o inglês. Se era por meio de gêneros, se era por meio de sequência [didática], só gramática. A questão da linguagem lá... como que ela utilizava. Tinha que analisar tudo. Tudo, tudo desde o início. O colégio que eu fiz o estágio já estava cadastrado e tinha vínculo com eles, então foi tranquilo.</p>
<p><b>PESQUISADOR:</b> E tinha algum tutorial explicando sobre o que fazer nas escolas?</p>
<p><b>SARAH:</b> Sim, a professora explicava tudo: "você vai observar esses pontos aqui. Eu quero que você em seu relatório responda no formato de texto essas perguntas aqui". Por exemplo, eu lembro que eu tinha que observar a relação da professora com os alunos, a questão do material didático, se era usado e como. Essas coisas tinham que estar como respostas do relatório, você pode olhar o que eu te passei que deve ter.</p>
<p>[o pesquisador retoma o relatório impresso de Sarah e ela media sua explicação com ele em mãos]</p>
<p><b>SARAH:</b> Eu fazia assim, eu seguia as orientações. Tinha dias que eu fazia três observações por vez. O ideal era observar apenas aquela turma que você gostaria de fazer a sua regência.</p>

O que a participante descreve nessas linhas é o formato da tarefa. A prescrição era dada antes da estagiária ir para escola observar as aulas. A leitura dos PCNs era realizada tendo em vista que ela ajudaria a compreender as prescrições para o ensino de línguas. Posteriormente, a tarefa consistiu em analisar a prática do professor regente. As prescrições nessa fase surgiram de duas fontes: das orientações da formadora durante as aulas e dos tutoriais. Na vinheta, Sarah pegou o relatório em mãos para mostrar ao pesquisador que contemplou todas as exigências da ferramenta e que aparentemente compreendeu o que seria necessário naquela etapa.

Enquanto Amanda e Julia ponderaram sobre as inseguranças e como estavam se relacionando com seus mentores, Sarah considerou o papel dos tutoriais e das prescrições que facilitaram a realização de tarefas. Com o fim dessa etapa de observar as turmas, interagir com os mentores (quando necessário) e tomar notas, as estagiárias estavam prontas para desenvolver seu trabalho criativo na fase de *planejamento*.

#### 4.4.3 Elaboração das ferramentas: planos de aula e de unidade

A elaboração do plano de unidade e das aulas da regência formam a terceira fase do estágio. Ao completar a fase anterior, Julia e Amanda aproveitaram o recesso entre os semestres para esboçar um planejamento do que gostariam de fazer no período de regência. Por estarem em turmas do mesmo ano, receberam a mesma unidade com o tema: o trânsito e eu. A unidade tinha como proposta trabalhar vocabulários específicos ao contexto do trânsito bem como o estudo dos verbos modais para aprender a discutir regras e leis. A partir disso, cada estagiário deveria elaborar um planejamento de dez aulas consecutivas, das quais duas deveriam ser reservadas para avaliação formal.

Até este momento, todos os estagiários tiveram duas oportunidades no curso de explorar a construção dessa ferramenta, primeiro na prática instrucional de inglês (que introduziu conceitos teóricos e propôs que um primeiro modelo fosse criado do zero) e depois na disciplina de inglês (que introduziu um modelo pronto, o qual foi reproduzido pela turma). Em geral, pelo menos três propostas teóricas estavam disponíveis: a abordagem de ensino de gêneros, a proposta de Zabala e a Pedagogia Histórico Crítica. O encaminhamento agora dependeria dos mentores e caberia aos alunos criarem seus planos baseados em uma dessas propostas.

Recordando o que foi explicando anteriormente, Amanda sugeriu que trabalhava melhor quando via um modelo concreto do que precisava ser feito. Ao contatar seu orientador, na esperança de que ele oferecesse a direção, não obteve resposta. Logo, encontrou sua própria alternativa.

Vinheta 110	
<b>PESQUISADOR:</b>	Mas você não sentiu falta do seu orientador te passar uma diretriz de como montar um plano e cada etapa e tal?
<b>AMANDA:</b>	Mas eu cheguei a mandar e-mail para eles pedindo assim um modelo, mas ninguém respondeu [risos]. Porque ontem eu liguei para saber dos planos de aula da dupla da Julia. Ela disse que ainda não fez nada, não sabe de nada, a orientadora não passou nada ainda. Tá todo mundo perdido. Quem faz alguma coisa são os orientandos da professora de Português do quarto ano.

Tentando buscar ajuda, Amanda encontrou, entre os que estavam mais perdidos que ela, alguns colegas cuja mentora de Português já estava trabalhando um formato específico de plano. Sem um modelo concreto, apelou para esses colegas e assim nasceu o evento do *contrabando dos planos de unidade*.

**Vinheta 111**

**PESQUISADOR:** Quem te passou um modelo desse aqui na Pedagogia Histórico-Crítica?

**AMANDA:** Esse aqui foi uma orientanda da professora de português [do quarto ano de Letras]. Ela passou só para mim. Ela me passou um plano pronto de Português. Um plano de aula e um de unidade. Os dois foram ela que me passou.

**PESQUISADOR:** E de quem era esse plano que ela passou?

**AMANDA:** Era o dela mesmo. Porque a professora [mentora da colega de Amanda] exigiu dos orientandos dela que antes das férias cada um tivesse pelo menos três planos de aulas prontos e corrigidos. Então quem fez com ela já estava encaminhado. E como eu sabia que já estava corrigido, eu já sabia que estava certo, então usei o modelo.

Amanda teve acesso a um plano de unidade elaborado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. Esse plano havia sido feito para a disciplina de Português, com as especificidades da teoria e da unidade da língua materna. Sabendo que a mentora de sua colega trabalhava com antecedência em relação aos outros, conseguiu uma cópia do modelo já aprovado para a regência. Tomando-o como base, começou a elaborar seu plano, sem que o seu mentor soubesse disso.

**Vinheta 112**

**PESQUISADOR:** Vocês pegam o molde internamente, como se fosse um crime...

**AMANDA:** É [risos]. Mais ou menos isso, um contrabando de planos de aula.

A estagiária riu, explicando que o modelo acabou sendo compartilhado com vários outros colegas, por isso a ideia do contrabando. Ela tinha um modelo pronto em mãos, mas as ações necessárias para chegar a esse modelo pronto não haviam sido sistematicamente organizadas (GALPERIN; PANTINA, 1958/1963; TALYZINA, 1981). Assim, ela reaproveitou as seções teóricas e reproduziu seu conteúdo, fazendo as adaptações para o seu estágio (escolhendo exercícios que queria usar com o nono ano).

**Vinheta 113**

**PESQUISADOR:** Sua primeira aproximação foi olhar atividades [pedagógicas]...

**AMANDA:** Só que eu não... quando foi a questão do trânsito eu me aproximo muito mais de trabalhar com as crianças, entende? Então, para traçar os objetivos, para problematizar eu achei mais fácil, porque parece um conteúdo mais simples. Eu me lembro de uma turma que eu trabalhei, com crianças de três anos. Minhas aulas sempre partiam de atividades de história ou com música, para trabalhar um conteúdo. Eles sabiam as cores, os membros da família, os animais, as cores e os números. Era incrível, o que você perguntava... e até hoje, alguns deles passam por mim e me chamam de *teacher*. Eu continuo sendo a *teacher*. E como eu trabalhava inglês e psicomotricidade eu misturava as brincadeiras com o uso do inglês, tipo Elefante Colorido em inglês.

Amanda tomou sua experiência cotidiana (mencionada em 4.3.1) como ponto de partida (POSTHOLM, 2008), tratando de pensar no nono ano como se eles fossem uma



de suas turmas da educação infantil. Pensou em aulas dinâmicas que combinassem movimento e conteúdo. Assim, seguiu suas ideias, saturada de experiência concreta (VYGOTSKY, 1934/2012) e reaproveitou a estrutura do plano da outra estagiária.

**Vinheta 114**

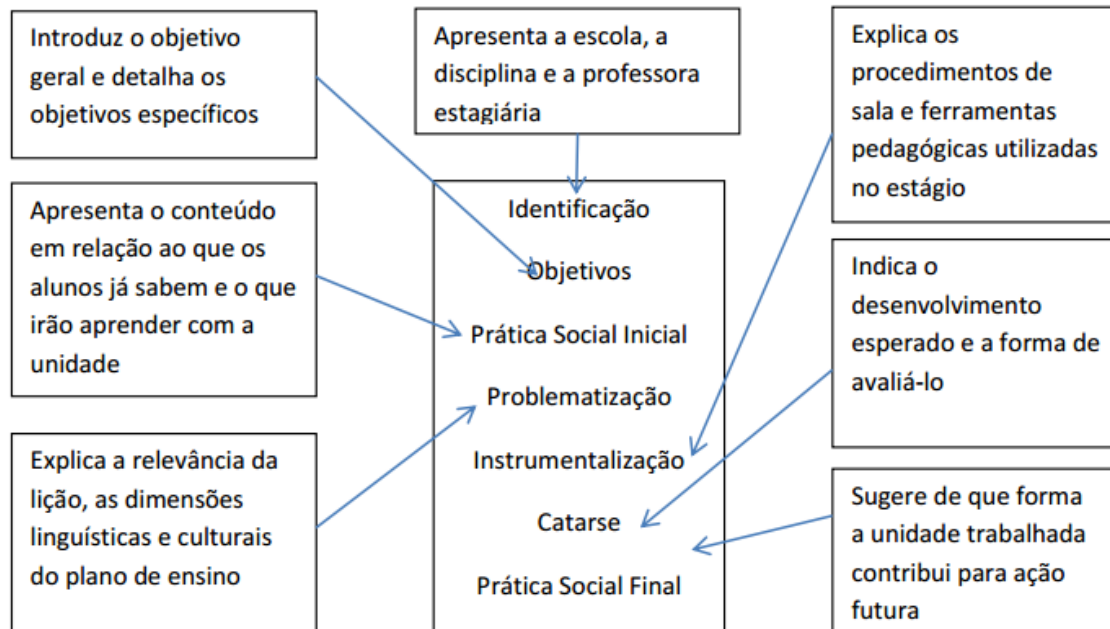
[Sobre seu trabalho criativo]

**AMANDA:** (...) Eu sou o seguinte, igual quando eu fui fazer o da Vera [professora língua inglesa do quarto ano]. Se eu tenho um modelo eu consigo fazer a partir dele. Agora não adianta ter quinhentas mil teorias ali, eu não consigo. Igual os planos de aula, eu peguei modelos de outros, tem verbos ali que eu aproveito de trabalhos de outros, mas eu passo para o meu.

Essa vinheta traz uma consideração importante já abordada anteriormente. Nesse conjunto de ações que reproduzem um modelo pronto, ela alcançou seu objetivo, mas sem consciência de como chegou lá. Dizendo de outra forma, Amanda conseguiu elaborar seu plano, mas seu sucesso foi acidental (GALPERIN; PANTINA, 1958/1965, 1969; TALYZINA, 1968/1970; 1981). Ela fez uso das categorias teóricas que compõem o planejamento da Pedagogia Histórico-Crítica, mas pela falta de conhecimento delas, ignorou a função das mesmas e encaixou suas ideias chegando a um modelo final que pareceu um trabalho pensado que articula teoria e prática, mas que na verdade os isolou completamente. Esse tipo de reprodução feita aqui é uma imitação tradicional (VYGOTSKY, 1934/1987).

Cabe também a ressalva de Stacey, Harvey e Richards (2013) no estudo da formação de professores de que a falta de orientação leva ao imprevisto. Ainda que o imprevisto seja sinal de alto trabalho criativo, sem o devido cuidado, pode ser resumido puramente em tentativas aleatórias. Nas condições disponíveis, Amanda fez o melhor que pode, só que mais uma vez a teoria apareceu decorativamente como um *verbalismo vazio*. Se houvesse uma compreensão mais profunda dos conceitos novos, ela teria sido capaz de relacionar suas escolhas pedagógicas de maneira a articular o conhecimento dos alunos com o conteúdo conceitual a ser explorado. Ao invés disso, norteou-se por exercícios e recursos didáticos que possivelmente interessariam os alunos de nono ano e chegou ao plano que é estruturado em categorias na tabela a seguir.

FIGURA 7. A estrutura do plano de unidade de Amanda



Cada seção contextualiza a proposta de Amanda e sua colega na fase de regência. Eis o objetivo geral: “criar condições para que os alunos posicionem-se criticamente sobre os problemas no trânsito, refletindo sobre os valores, como respeito e solidariedade”<sup>146</sup>. Escolheu exercícios de vocabulário para focar a parte linguística, mas a estrutura do plano exigia o desenvolvimento de uma prática social em que as aulas promovessem criticidade e uma relevância social. Dessa forma, adaptou seu plano sugerindo que ao longo das aulas ela e sua colega iriam: “a) explorar vocabulário relacionado à responsabilidade e segurança no trânsito; b) discutir como o tráfego afeta a segurança dos pedestres e ciclistas; c) identificar os principais sinais de trânsito e d) reconhecer algumas regras de trânsito legais e formais”.

Com o plano praticamente pronto e aparentemente coerente, Amanda foi convidada a definir com suas próprias palavras o que entendia de cada seção do plano que elaborou com base na Pedagogia Histórico-crítica.

<sup>146</sup> Fonte: Plano de Unidade de Língua Inglesa – 2º Semestre de 2014. Página 1 de 3.

<b>Vinheta 115</b>
<i>[Com a cópia do plano em mãos, ela começa a definir as categorias]</i>
<i>Pedagogia Histórico-Crítica</i>
<b>AMANDA:</b> Como que eu vou explicar isso, Senhor! [risos]. Então, você tem que partir do que o aluno já sabe e que o leve a transformar alguma coisa no seu meio.
<i>Prática Social Inicial</i>
<b>AMANDA:</b> Não seria justamente isso? A vivência deles e o que eles já sabem. Porque tem até umas professoras que criticam quando a gente coloca assim: "tornar o cidadão crítico, capaz de transformar o meio que vive" [risos]. Essa frase é... [risos]
<b>PESQUISADOR:</b> E essa parte de "o que os alunos gostariam de saber". Como que você chegou nisso?
<b>AMANDA:</b> Eu não sei o porquê. Aliás, porque eu também não sei a resposta para essas perguntas [risos]. E eu acho que seria legal saber.
<i>Problematização</i>
<b>AMANDA:</b> Seria a metodologia. O "como" serão desenvolvidas as aulas. Essa parte das dimensões, é uma coisa que ficou assim... muito... que a gente fez sem saber o rumo. Porque eu não consegui entender muito bem. E na problematização dá a entender que é a forma como eu vou trabalhar os conteúdos.
<i>Instrumentalização</i>
<b>AMANDA:</b> A instrumentalização é a forma como eu vou dar essas aulas, exposição oral e tal. Vem de instrumento, a forma como eu vou trabalhar o conteúdo. Ou seja, como vai ser desenvolvido e o que eu vou utilizar. São os instrumentos, as ações do professor.
<i>Catarse</i>
<b>AMANDA:</b> A catarse seria uma pré-avaliação minha do que eu acredito que meus alunos vão entender. Porque é igual eu te falei, eu fui seguindo o modelo. Então eu não sei o que significa.
<i>Prática Social Final</i>
<b>AMANDA:</b> Eu acho que é aquilo que eles vão transformar a partir da realidade deles, eu vejo isso. Igual eu coloquei aqui sobre o posicionamento crítico, a postura deles a partir do que eles já sabiam. E eu vou chegar num ponto final. O que eles vão fazer com tudo aquilo que eles aprenderam.

Ao propor que ela explicasse os conceitos, era perceptível que não seria possível capturar os estágios de desenvolvimento conceitual por si só (VYGOTSKY, 1934/2012), mas poderia indicar sinais da compreensão atual de alguém que acabou de produzir um plano nessa perspectiva. Em geral, ela ainda transita entre os diferentes traços de forma a atingir uma generalização mais específica de cada conceito. Trabalhar na perspectiva da PHC seria combinar o conhecimento do aluno com conteúdos que mudem a vida deles. Definição semelhante é apresentada ao conceito de prática social

inicial, mostrando que ela ainda não se sente capaz de distinguir entre o conceito mais amplo e suas outras categorias conceituais<sup>147</sup>.

Embora explique corretamente o papel de considerar o conhecimento cotidiano do aluno, não especifica que não é qualquer conhecimento, mas em relação ao escopo da unidade de ensino. Ainda ao definir uma parte da prática social inicial, quando questionada sobre como ela e a colega chegaram a essa proposta de listar o que os alunos gostariam de saber, ela revela que não sabe, mas que gostaria de saber. Isso reforça o argumento inicial, mesmo tendo um plano pronto, não tem segurança da proposta teórica que embasa o planejamento. A definição dos conceitos subsequentes revelam suas tentativas (ainda em andamento) de generalizar traços da teoria. *Problematização e instrumentalização* são difíceis de contrastar, pensando que ambos se voltam à tomada de decisão do professor, mas novamente, sem garantir certeza. Enquanto a catarse se refere à síntese mental do aluno do que está sendo aprendido, para Amanda, ela pensa restritamente na avaliação formal. E a prática final seriam as mudanças que aquele ensino traz para a vida dos alunos, bastante próximo do seu significado na teoria.

Esses exemplos mostram que a estagiária lida com os conceitos teóricos em um nível superficial. Por tratá-los como algo desassociado da realidade e fixos (prontos), sua relação com eles é de aparente *verbalismo vazio* (VYGOTSKY, 1934/2012, p.199). Ainda que ela tenha conseguido inferir o significado de alguns conceitos, ela o fez sempre voltando ao que tinha escrito no plano, interpretando o que escreveu para sugerir o que aquilo significaria. Ela sabia quais tipos de exercícios escolheu e como queria trabalhar com eles, sentiu dificuldade de interpretar seu planejamento de ensino e os conceitos estavam ali por obrigação. E este foi o plano entregue para o mentor.

Vinheta 116	
<b>PESQUISADOR:</b>	Houve muitas mudanças entre o plano original e a versão analisada pelo orientador?
<b>AMANDA:</b>	Não. Ele corrigiu alguns erros de questões linguísticas.
<b>PESQUISADOR:</b>	E o que você achou disso? Você esperava que ele...
<b>AMANDA:</b>	Não. Porque ele é muito crítico nas avaliações dele. Então eu achei que ele ia ser bem exigente. Ele tem outros orientandos além da gente. E eu sei que para as outras duplas ele deu bem mais indicações

<sup>147</sup> Retome, por exemplo, em Vygotsky (1934/2012, p. 152-154) o estudo do desenvolvimento conceitual entre as palavras flor (geral) e rosa (específico), para explicar que mesmo as primeiras palavras da criança já desempenham papel de generalizações.

assim. O nosso dava a sensação de que ele não estava se preocupando com a gente.

Ela sabia de seu rigor nas avaliações formais, no entanto, não houve objeção ao plano apresentado com apenas algumas correções. Em seus relatos não há evidências se em algum momento o professor questionou como a dupla foi capaz de chegar com um plano já pronto sem que ao menos um modelo tivesse sido apresentado. O fato é que elas chegaram, e como isso faria com que todos ganhassem tempo, a proposta foi aprovada, mesmo com as limitações aqui discutidas. Sobre perceber um fio condutor em sua proposta de ensino, ela explica:

**Vinheta 117**

**PESQUISADOR:** Qual a orientação teórica você percebe no seu plano de unidade?  
**AMANDA:** Eu acho que ele está embasado numa teoria, só não me pergunte qual, porque eu não sei, mas eu acredito que sim.

Ela sente que seu plano reflete um conjunto de teorias, mas aparentemente não sabe qual. Reconhece traços diversos, mas eles não são suficientes para determinar para ela um conceito científico que retrate o que elaborou, ainda que ao longo de toda a conversa houve menções diretas à PHC, o conceito teórico que estrutura o plano que ela reproduziu. A compreensão desses conceitos é abastecida pela compreensão cotidiana da situação. Na hipótese da razão pela qual os conceitos cotidianos são saturados de experiência concreta, Vygotsky explica que é pela atenção estar focada em uma entidade (que o sujeito usa palavras para falar sobre elas) e não “no próprio ato de pensamento” (VYGOTSKY, 1934/2012, p.182). Ao longo da tarefa, Amanda estava focada no plano de unidade (a entidade) e não nas ações mentais necessárias para conseguir elaborá-lo, por exemplo, quais conceitos são necessários aprender ou quais ferramentas seriam mais apropriadas para trabalhar.

Se uma pessoa, como seu mentor, tivesse acesso ao plano pronto, ao ver todas aquelas categorias e exercícios elaborados, poderia concluir (e seu orientador possivelmente concluiu) que a pessoa que produziu aquele plano de alguma forma compreendeu a teoria. Existiam objetivos e ali apareceram os conceitos. No entanto, como sugerido nessa análise, a estagiária operou com os conceitos no nível de um verbalismo vazio, que embora parecesse ter formado um conceito completo (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1963; TALYZINA, 1981) revelou, na verdade, uma

compreensão limitada de um significado mais complexo e específico. Por fim, reitera seu posicionamento de que o modelo da colega foi necessário.

**Vinheta 118**

**PESQUISADOR:** Você acha que facilitou você ter um [exemplo] pronto para olhar?

**AMANDA:** Sim. Porque, por exemplo, se eu pegasse aqui essas dimensões que estavam lá, ou até mesmo... como que eu elaboraria as perguntas só tendo tópicos? "A vivência do conteúdo no cotidiano" tá como que eu vou escrever isso? Sabe, eu não sei! Que jeito você tem que elaborar? Então ela tinha, do conteúdo dela. E eu consegui, vendo que certas partes eram em forma de perguntas, aí eu transformei para o meu conteúdo. Se tivesse só as categorias, para eu definir, seria mais difícil. Eu consigo visualizar o plano, entendeu? Mas se fosse pra pegar por nomenclatura, o que é isso e o que é aquilo, fica muito abstrato eu não consigo.

**PESQUISADOR:** Eu não tinha visto por esse lado.

**AMANDA:** Eu consigo pensar como eu vou desenvolver isso aqui. Eu consigo ter em mente. Eu sei o que eu quero fazer, mas eu não sei definir o que é.

Somente com as categorias teóricas como opção, ela não conseguiu construir sozinha sua base para ação, ao mesmo tempo, o professor não forneceu as condições iniciais da tarefa, logo, ela criou a própria alternativa. Amanda não viu seu plano como um plágio, pois apenas baseou as ideias da colega para elaborar as suas. Os planos diferem no conteúdo e ela reproduziu a estrutura. O modelo concreto foi útil, mas não propiciou a compreensão da teoria que acabou sendo descartada. Por fim, cumpriu seu objetivo, só que sem saber como (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1963; GALPERIN; PANTINA, 1958/1963).

Julia, inicialmente considerou ir pela mesma trajetória de Amanda, pois também teve acesso ao modelo contrabandeado.

**Vinheta 119**

**PESQUISADOR:** Vocês não receberam uma orientação de como elaborar um plano?

**AMANDA:** A gente foi para orientação conversar com ela e aí ela falou o formato. Ela falou certinho como era e tinha um modelo, acho que nem era o do orientando desse ano. Era de outra orientanda, nesse formato, então não foi difícil fazer. Porque ela falou assim que tinha gente que fazia no outro [modelo da pedagogia histórico-crítica], mas que o de inglês, no caso, seria esse. E eu imagino que tenha sido combinado entre os professores que seria esse. Agora... de onde veio eu não lembro, mas ela falou.

Desta vez não foi necessário buscar um modelo, pois o exemplo veio da própria mentora para ilustrar como seria o plano. Segundo ela, convencionado entre os professores de inglês do departamento de Letras, ainda que o mentor de Amanda tenha permitido livre escolha. O formato foi introduzido com o exemplo do ano anterior, que especificava que a proposta seria baseada em gêneros, na perspectiva do ISD.

**Vinheta 120**

**PESQUISADOR:** Aqui no seu plano, numa das primeiras seções diz “interacionismo sócio-discursivo”. Você que colocou isso?

**JULIA:** Não. Eu peguei o modelo pronto, eu não fui para a teoria. Uma explicação dessa teoria eu não tive. Isso foi no dia de fazer, que a gente só pegou o modelo.

**PESQUISADOR:** Na verdade você segue a orientação teórica da sua orientadora...

**JULIA:** Aham, da orientadora.

Apesar da mentora ter apresentado o modelo, Julia e sua colega seguiram o mesmo procedimento de Amanda, partiram da estrutura sem contar com a teoria. Mesmo o plano indicando claramente uma orientação teórica, ela revela que não foi apresentada aos conceitos (da proposta do ISD) e nem buscou conhecê-los por conta própria. Sua referência até então era a experiência com os diários de leitura, trabalhados por Sheila no segundo ano. Além dessa orientação teórica, seu plano elaborado combinou a estrutura que foi apresentada na disciplina de Prática instrucional de inglês.

**Vinheta 121**

[o pesquisador abre os slides]

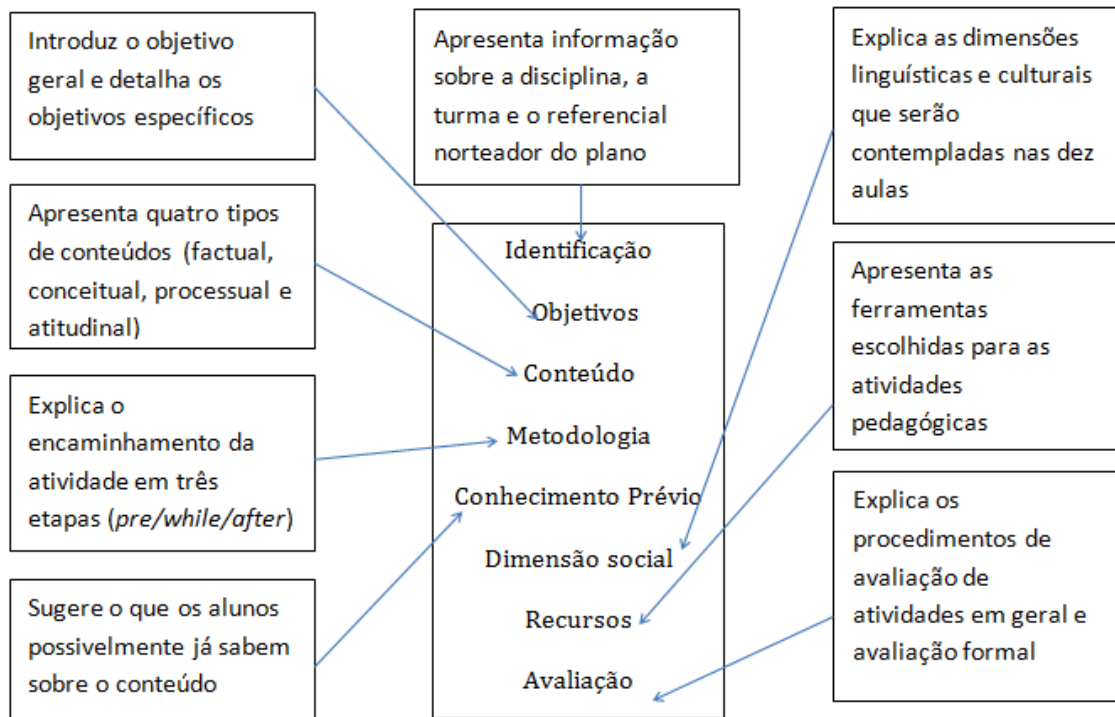
**JULIA:** É esse mesmo. Tá vendo? Ele não explica de onde vem. Só explica o que é e aparece o nome desse Antoni Zabala. Inclusive durante uma orientação a minha orientadora falou: “eu não entendo porque a gente tem que trabalhar esse monte de conteúdo”. E eu ainda falei assim: “Ah, professora, pelo menos nas aulas da prática [instrucional de inglês], o que ela explicou seria assim, assim, assim, assim”. Só que era muita coisa mesmo.

**PESQUISADOR:** Mas talvez nem seja esse consenso, né? Olha só como sua orientadora mesmo acha dessa outra proposta.

**JULIA:** Então, né.

Ao passo que Julia lembrou de como os conceitos foram apresentados ao visualizar os slides, ela explicou que sua própria mentora questionou a necessidade de tantas categorias a serem trabalhadas. Mesmo assim, seguiram as convenções apresentadas na disciplina de prática (retome a seção 4.4.1.1) e a estrutura final do plano apresentado é a seguinte.

FIGURA 8. Estrutura do Plano de Unidade de Julia



O plano elaborado tinha como objetivo geral: “Criar condições para que os alunos posicionem-se criticamente sobre problemas no trânsito, refletindo sobre valores como o respeito às regras de trânsito, às pessoas, solidariedade e cidadania”<sup>148</sup>. Novamente a criticidade aparece como objetivo do plano que se desdobra em: a) explorar vocabulário relacionado à responsabilidade e segurança no trânsito, b) discutir valores como respeito, solidariedade e cidadania, c) reconhecer os sinais de trânsito e entender sua função social, compreendendo regras de trânsito (por meio de linguagem verbal e não verbal).

Com essa definição, passada pelo crivo da mentora, Julia foi solicitada a definir com suas palavras o que entendia pela proposta do ensino de gêneros na vertente do ISD.

Vinheta 122	
<b>PESQUISADOR:</b>	O que você entende por “ensino de gêneros na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo”?
<b>JULIA:</b>	Meu Deus! Não faço nem ideia de explicar assim [risos]. Sério, nem

<sup>148</sup> Fonte: Plano de Unidade de Língua Inglesa – 2º Semestre de 2014. Página 1 de 7.



sei. É uma proposta pedagógica. Mas até porque a gente não trabalhou o conceito, sabe? Eu já peguei direto [o formato pronto] para fazer.

A esta altura ela faz uma generalização vaga e ampla sobre o conceito, mesmo sabendo o tipo de exercícios e recursos didáticos que vai considerar (notícias de sites da internet, placas de trânsito). Ela sabe que é uma proposta pedagógica, mas a referência que tem é o modelo concreto que sustenta sua compreensão da ferramenta. As demais definições dos conceitos que estruturam seu plano<sup>149</sup> são apresentadas na tabela abaixo.

<b>Vinheta 123</b>
[Com a cópia do plano em mãos, ela começa a definir as categorias]
<i>Diferentes dimensões do conteúdo</i>
<b>JULIA:</b> Olha... essas diferentes dimensões do conteúdo, eu não vou te dizer certinho o que é. Mas eu lembro que elas englobam tipo... você perguntar o que os alunos já sabem, naquilo que a gente vai trabalhar. <b>PESQUISADOR:</b> E para que eu faço essas perguntas? <b>JULIA:</b> Acho que seria... sei lá... para comparar com outras coisas, como o que eu faço na pré-leitura, eu vou tentar trazer para a discussão o que os alunos já sabem sobre aquele assunto. Seria o conhecimento técnico do aluno.
<i>Metodologia</i>
<b>PESQUISADOR:</b> E metodologia? <b>JULIA:</b> Na metodologia, seria mais ou menos a forma como eu vou trabalhar. Por exemplo, eu vou trabalhar isso dessa forma, isso dessa forma e isso dessa forma. Seria a forma como eu vou trabalhar. É a explicação das atividades.
<i>Avaliação</i>
<b>PESQUISADOR:</b> E a de avaliação? [pesquisador lê um pedaço do plano de Julia: "a avaliação é um processo que permite verificar a aprendizagem e refletir sobre prática pedagógica"] <b>JULIA:</b> A gente não vai trabalhar com a avaliação total. A gente vai avaliar de três formas, vai pegar esses três e juntar uma nota, que equivale a um terço da nota bimestral.

Nas diferentes dimensões do conteúdo, Julia entende que isso engloba a ideia de partir do que os alunos sabem, criando comparações e direcionando o ensino a partir disso. Tanto a metodologia quanto a avaliação parecem bem definidas, pois não apresentaram novas categorias teóricas como as do plano de Amanda, por exemplo. As duas são categorias constantes nos planejamentos das aulas Julia em sua escola, que as explica com base em suas ações cotidianas e não na teoria<sup>150</sup>.

<sup>149</sup> Outras seções envolvem informações institucionais ou adicionais (nome da escola, turma, atividades e referências bibliográficas) e portanto, não são contempladas na análise.

<sup>150</sup> Em linhas gerais, por sua influência vigotskiana, a avaliação deve ser focada no processo, como se vê em propostas de reescrita ou sequência didática. Para exemplos concretos vide Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007).

Apesar de ambos os aspectos serem contemplados (os conceitos via disciplina e o modelo via mentora), mais uma vez a experiência concreta tornou-se a diretriz das escolhas pedagógicas. Na falta das condições necessárias, os professores em formação buscam ferramentas para suprir essa ausência (STACEY; HARVEY; RICHARDS, 2013) e isso não foi diferente. Como a compreensão dos conceitos era insuficiente, foi mais fácil elaborar o plano replicando a estrutura do modelo disponibilizado.

**Vinheta 124**

**PESQUISADOR:** O que você acha do ensino de inglês baseado em gêneros? Está até escrito aqui no seu plano: "e ensino de língua com base em gêneros".

**JULIA:** Isso aí quem sugeriu foi a professora. Eu acho que é você pegar, por exemplo, o que a gente vai trabalhar, como as placas. Você vai trabalhar tudo em cima daquilo. Você não vai trabalhar a gramática pela gramática. Você vai trabalhar tudo aquilo de acordo com um foco, no caso o gênero.

A explicitação da opção teórica ao longo do plano foi sugestão da mentora, mas sua compreensão atual parece ser coerente com o conceito. Ela pretende explorar diferentes propostas didáticas a partir de gêneros que se relacionam à unidade selecionada (placas de trânsito). Sua compreensão atual do que seriam os gêneros é apresentada a seguir.

**Vinheta 125**

**PESQUISADOR:** E o que são os gêneros para você?

**JULIA:** Os gêneros são aquelas coisinhas horríveis que a gente aprende para nota[risos].Trabalhar com gêneros é você pegar um determinado tipo de texto, seja texto mesmo ou imagético,e trabalhar em cima disso. Não só a estrutura, mas a linguagem,o tema,a gramática. Acho que é isso.

As “coisinhas horríveis” apareceram relacionadas à possibilidade de obter nota (conforme discutido anteriormente em 4.2 no caso dos diários de leitura). E a proposta para ela consistiu em considerar diferentes tipos de texto explorando essas particularidades. Além disso, ela reverberou alguns conceitos clássicos bakhtinianos, aprendidos em disciplinas do curso, que definem o gênero (“estrutura” e “tema”). Após algumas reformulações durante as sessões de supervisão, o plano estava pronto.

**Vinheta 126**

**JULIA:** Esse plano que eu te mandei agora ela já viu e aprovou. Nós fizemos umas duas orientações [presenciais] com ela, pelo menos. E deu conta. (...) A professora viu, disse que estava legal, mas que precisava complementar determinadas partes. Então, da Sheila a gente já tinha mais ou menos o que era para fazer. Não teve tanto problema, quando a gente mandou ela já arrumou [com correções] e ficou tudo certo, pronto. As citações do aporte teórico mesmo, foram sugestões e modificações dela. A gente não leu esses textos.

Ela recorda de duas sessões de orientação em que discutiram os planos e chegaram a um acordo. A ideia original parecia boa, mas precisava ser complementada. A relação de orientação era mais próxima e a professora trabalhava o texto, enquanto pedia que as alunas fizessem o mesmo. Muitas das alterações tinham a ver com o embasamento teórico, que não era o forte das estagiárias. A coerência do plano final se estabeleceu mais pela intervenção da mentora que fez essas últimas modificações. Julgando apenas pelo plano escrito, uma pessoa seria capaz de achar que as estagiárias estavam prontas para desenvolver essa proposta na regência. O problema, no entanto, era que na realidade, Julia e sua parceira iriam para a sala de aula trabalhar uma proposta que ainda não compreendiam. A tarefa foi realizada com sucesso, elas finalizaram o plano, mas esse sucesso foi acidental (GALPERIN, 1969).

Por fim, retomando a experiência de elaborar o plano em dupla, orientadas por Sheila, ela percebe que houve um processo colaborativo, mas com bastante intervenção da mentora.

**Vinheta 127**

*[Refletindo sobre o processo colaborativo]*

**JULIA:** Na verdade, a gente pensou junto. Nós e a professora. Porque a gente nem teve tempo para pensar em muita coisa diferente. Então, a gente foi vendo o que tinha na apostila, o que a gente poderia trabalhar da apostila e o que a gente poderia trabalhar a mais. Eu dei a minha opinião, a Danielle deu a dela e a professora também. Então eu acho que teve [liberdade criativa]... deu para respeitar. Mas não para falar que eu tive tempo e chance de colocar algo que eu realmente queria que tivesse. A gente fez tudo meio que em conjunto.

As ideias foram avaliadas em conjunto, a mentora mediou as decisões e inseriu a dimensão teórica que não era do domínio das estagiárias. Essa incompreensão da teoria, no entanto, foi levada com ela para a próxima fase.

Para o estágio de Sarah ficou determinado que sua regência compreenderia duas aulas, o que não exigiu que ela precisasse elaborar um plano de unidade e a partir dele os planos de aula. Sarah foi orientada anteriormente que as teorias vistas no curso de prática instrucional deveriam fazer parte de seu estágio. A vinheta a seguir retrata como ela via os conceitos que lhe foram apresentados na etapa de planejar suas aulas.

**Vinheta 128**

*[Sobre o papel de estudar teorias no curso de Letras, e mais especificamente durante o estágio]*

**PESQUISADOR:** E o papel dela no estágio?

**SARAH:** O papel da teoria na prática... eu imagino que... pelas coisas que eu li e que são sobre estágio e como funciona... No caso, ali, essa teoria era para guiar a prática. Como que você vai transformar aquele gênero, por exemplo, o conto, numa aula interativa para o aluno? Eu via isso, a teoria para me guiar na prática. Como uma junção, bem parecido com antes.

**PESQUISADOR:** Isso que eu queria te perguntar, essa idéia de que a teoria escolhida ter que guiar sua prática não se parece com uma imposição?

**SARAH:** Aham, sim. Porque tem o caminho e a minha opção é seguir. Por exemplo, as minhas aulas... as aulas que eu dei... tinham que ser fundamentadas no que eu estudei, que eram os gêneros. Tudo o que você vai estudar ali tem uma teoria junto, seja por slides, seja por artigo, seja por aula ao vivo, tudo, tudo.

Os conceitos teóricos são entendidos por Sarah como guias de sua prática. Ainda que posteriormente ela considere que deve haver uma junção (teoria e prática), fica evidente que a tarefa principal é saber mobilizar esses conceitos para preparar as aulas. A primazia da teoria nessa fase é retomada pelo pesquisador que questiona se mesmo em face de todas essas mudanças de uma instituição para a outra, se a imposição de uma teoria não permanece como outrora. Sarah indica uma tomada de consciência, pois reconhece que os formadores mostram um caminho e cabe a ela segui-lo (mesmo sem saber o porquê ou se poderia ter outras opções).

Novamente os tutoriais foram importantes para a fase de planejamento, pois eles davam o direcionamento necessário sem oferecer um modelo pronto.

#### Vinheta 129

*[Sarah descreve como foi introduzida aos tutoriais para a fase de estágio]*

**SARAH:** A mesma professora que falou [sobre eles]. Na verdade, dentro sistema[da disciplina] você tem uma pasta. Tinha vezes que ela explicava ao vivo e tinha a pasta. Dentro daquele documento que você abre, tem lá como que você vai fazer esse tópico. Por exemplo, [a fase das] observações do ambiente escolar. Lá [no tutorial] tinha digitado o que você deveria falar a respeito daquele tópico, o que ela esperava que você abordasse. Perguntas que você deveria responder em forma de texto sobre aquele tópico. Então, você já tinha como fazer, tinha a formatação de como fazer no computador, da letra, do tamanho. Tudo! Tinha tudo lá. E cada tópico tinha o que você tinha que falar dentro dele. E quantas páginas, uma ou duas. Eles davam limite também. Você não podia fazer nem muito, nem pouco, tinha o tanto exato. E eu preferia ler essas orientações escritas, porque nelas você vê o que eles querem que você fale e você já vai digitando. E como eu anotava tudo num caderninho [notas de campo da estagiária], eu só ia lá e digitava.

**PESQUISADOR:** Modelo pronto não tinha? Um exemplo, sei lá...

**SARAH:** Não, pronto não tinha. E nem deu medo. Tinha uma parte logo do começo [do relatório final] com a seção de justificativa que dizia: "o presente trabalho é composto por tantas seções. A primeira seção é a introdução". Então tinha esse começo para você. Já pronto, ali pra você.

A ausência de modelos não foi um empecilho para Sarah pois os tutoriais mostravam as perguntas que deveriam embasar todos os textos escritos. Essas perguntas representavam as expectativas da avaliadora e para Sarah era sua opção favorita, pois o que deveria ser feito estava ali materializado. Coube a ela seguir as dicas dos tutoriais. A professora regente determinou o tópico das aulas e Sarah começou a elaborar seu plano.

**Vinheta 130**

**SARAH:** A professora regente que determinou meu conteúdo. Foi ela que denominou porque já estava no planejamento dela. Eu só segui. Nisso, montei as atividades, mostrei para ela e ela aprovou. Ela não me pediu para modificar nada, ela gostou de tudo, graças a Deus. Se ela tivesse pedido eu teria que modificar. Mas ela não modificou nada.

**PESQUISADOR:** A transição da observação para o planejamento como ficou entre fazer a aula e a regente aprovar?

**SARAH:** Foram quatro datas de observação [duas aulas de inglês no mesmo dia na turma designada] e acabou essa etapa. A fase de planejamento começa a partir do momento que ela [professora regente] me passa o conteúdo. A hora que ela passa o conteúdo você já pode começar a planejar. Porque aí você vai buscar teoria para fundamentar teu planejamento, vai buscar atividades e assim por diante. Mas desde o começo do módulo já está disponível e tem explicação de como você monta seu plano [de aula] . Já tem tudo se você quiser ir abrir por curiosidade pra ver como vai ser o planejamento.

**PESQUISADOR:** Mas e as aulas? Teve aulas sobre como elaborar planos de aula?

**SARAH:** Nos slides. Nas aulas através de slides. E aí [ela] explicava a estrutura como tinha que ser. É tipo um "siga o modelo". Tem cada questão e o que tem que ser colocado lá.

[a participante pega uma cópia do seu plano de aula para mediar sua explicação]

**SARAH:** Lá tinha, por exemplo, o tema da aula. Aí dizia o que você tem que colocar no tema da aula. Como que é o gênero e tal, tinha que ter. Aí na seção do objetivo, eles explicavam que tinha que começar com verbo. Explica tudo.

**PESQUISADOR:** E plano de unidade não foi...

**SARAH:** Não, não foi feito. Não precisa e não ensinaram a fazer.

Nesta etapa, a professora formadora (e eventual mentora) trabalhou em uma das aulas um dos tutoriais para elaborar o plano de aula. Após a designação do tópico para as aulas de regência, Sarah buscou utilizar a teoria para elaborar o plano enquanto buscava exemplos de exercícios. A este respeito, ela dá mais detalhes.

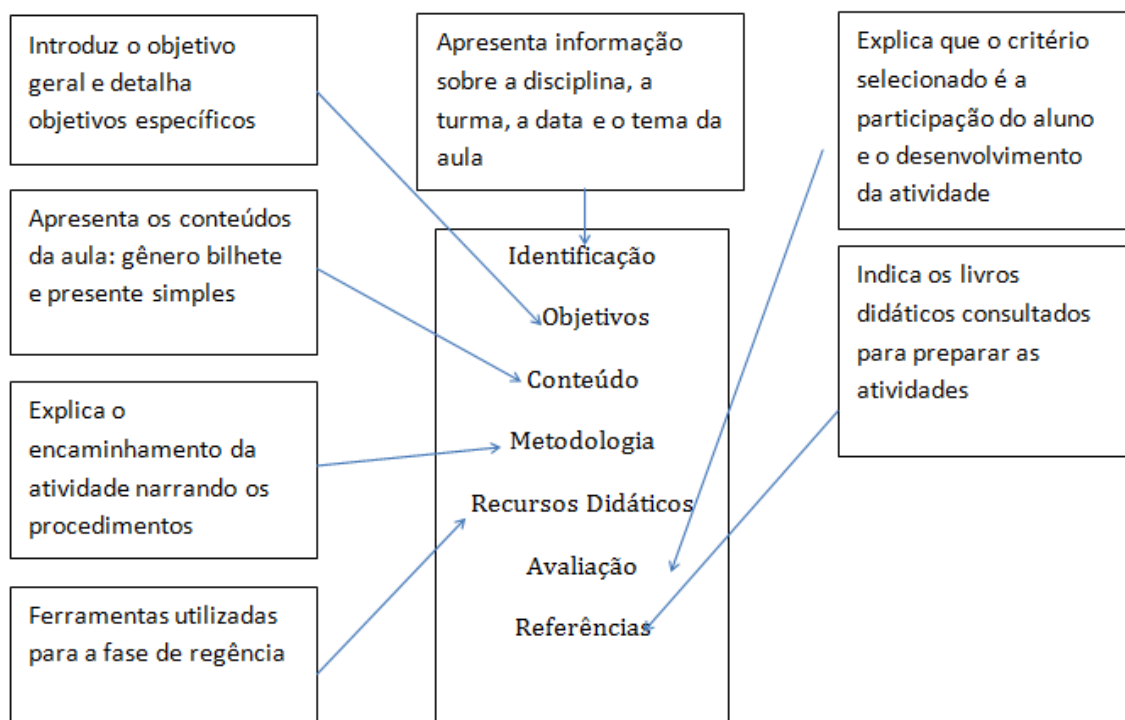
**Vinheta 131**

[A participante comenta seu trabalho criativo]

**SARAH:** Então, eu pesquisei muita coisa na internet e em livros que eu tenho em casa. E aí eu retirei atividade pronta. Digitei, anotei, levei, mostrei e ela aprovou. Antes de dar a aula, a professora regente precisa ter aprovado também. E antes disso passo pela orientadora, se ela aprovar eu posso ir, senão, não. Enquanto a orientadora não aprovar eu não posso ir. No meu caso, ela aprovou e eu mostrei para a professora regente, aí [tudo] pronto pra começar. Ela fez a verificação e postou [via plataforma online] a correção. Ela fez algumas correções ortográficas, mas nada de teoria. Ela viu e falou que estava certinho, estava certinho. Seguindo esse modelo [dos tutoriais].

Seu trabalho criativo consistiu em pesquisas online e em livros didáticos. Por fim, não reproduziu o formato pronto nem contrabandeou exemplos. Todavia, retirou exercícios prontos para suas aulas. Possivelmente sem perceber a fonte original desses materiais, a formadora (mentora) aprovou o plano de atividades com pequenas correções e com posterior aprovação da professora regente, a estagiária estava pronta. O quadro abaixo ilustra a estrutura do plano que ela elaborou sob as condições discutidas até aqui.

FIGURA 9. Estrutura do plano de aula de Sarah



A vinheta a seguir complementa o quadro, pois Sarah explica com suas palavras qual era o tópico designado para sua regência pela professora de inglês que observou.

**Vinheta 132**

**SARAH:** Ela pediu para eu trabalhar o gênero bilhete, mas que eu ensinasse o presente simples. Porque era esse o conteúdo gramatical do bimestre. E o bilhete, por sorte estava todo nesse tempo verbal. Para ensinar o *simple present* eu fui no que eu já sabia. Não me exigiram nada, foi com base no que eu sabia mesmo. Eu já tinha o conhecimento da gramática por conta da disciplina de língua inglesa normal [curso de Letras]

Em duas aulas de inglês, Sarah ficou encarregada de trabalhar com os alunos de do primeiro ano do ensino médio ano o gênero bilhete e, por meio dele, ensinar o tópico gramatical do presente simples. Para isso, ela recorreu ao que sabia do conteúdo linguístico. Enquanto utilizar o bilhete na aula de inglês parecia coerente com a abordagem de gêneros, pelo menos para ela, ensinar o presente simples foi baseado em sua experiência anterior e conhecimento linguístico. Sarah demonstrou dificuldade em elaborar suas aulas de forma que seria possível ao mesmo tempo ensinar inglês por meio de um gênero. Ela planejou as duas coisas separadamente.

Desta vez, três caminhos narrativos diferentes foram encontrados sob a mesma tarefa do curso de Letras: três impactos diferentes dos mentores, três tipos de estratégias de ação para elaborar os planos e três relações diferentes entre teoria e prática. Cada um desses caminhos merece ser retomado. Amanda foi designada a um mentor com pouca intervenção e muita liberdade criativa. Sua estratégia foi encontrar um exemplo pronto (contrabando) para reproduzir o formato. O resultado foi o planejamento de aulas aparentemente pautadas na Pedagogia Histórico-Crítica em que os conceitos científicos permaneceram como verbalizações vazias.

Julia, por sua vez, foi designada a uma mentora com muita intervenção e pouca liberdade criativa. A estratégia adotada foi basear-se em um modelo oferecido pela mentora e ao mesmo tempo aceitar todas as mudanças feitas por ela sem questionamento. O resultado obtido foi um plano de aula baseado no ensino de gêneros (vertente do ISD) bastante coeso pelas correções da professora, mas com pouca compreensão por parte da estagiária. Sarah, em um novo contexto, também foi apresentada ao trabalho com gêneros textuais tendo como mentora a mesma professora da disciplina de prática instrucional. Na modalidade à distância, buscou pouca

orientação mantendo um padrão de pouca intervenção e muita liberdade criativa. O resultado obtido foi um plano de aula aparentemente baseado no trabalho com gêneros, mas que apresentou dificuldade de integrar o ensino de tópicos linguísticos com o gênero bilhete.

Até aqui, várias etapas foram superadas: as estagiárias conheceram suas turmas, fizeram observações e planejaram aulas. O próximo passo consiste nas experiências de realizar essas atividades em sala. Com esses conflitos e contradições, as professoras em formação assumem o comando.

#### 4.4.4 As estagiárias tornam-se professoras – histórias de campo

Todas as fases anteriores culminaram na regência compartilhada que é o cerne do estágio supervisionado. Após o retorno das aulas no segundo semestre, com os planos de unidade aprovado pelos mentores, as estagiárias que encaminharam suas primeiras aulas já puderam dar início a essa fase. Amanda narra suas primeiras impressões.

Vinheta 133
<i>[Sobre o comportamento dos alunos na fase de regência]</i>
<b>PESQUISADOR:</b> E você não gostou?
<b>AMANDA:</b> Não é que eu não gostei, eles brincam muito, sabe? Levam tudo na brincadeira. Por exemplo, se fosse uma atividade de levar uns vídeos e tal, não funciona. Nossa, é um tormento.
<b>PESQUISADOR:</b> As atividades mais difíceis...
<b>AMANDA:</b> Você tem que levar lá para fazer mesmo e corrigir no quadro. Só assim que funciona, senão, não fecha a boca nenhum minuto.

O começo de sua regência foi marcado por uma fase de sobrevivência, cujo foco era o desenvolvimento da habilidade de lidar com o comportamento dos alunos. Apesar de ter preparado suas aulas esperando que os alunos gostassem, percebeu que eles não se envolveram com seriedade e eram de difícil controle, exceto quando os exercícios mantiveram os adolescentes em silêncio e ocupados. Enquanto isso, as orientações com o mentor eram mais voltadas para corrigir os últimos detalhes das atividades e não mediar as discussões sobre esses problemas, pensando em possíveis encaminhamentos.

Vinheta 134
<b>PESQUISADOR:</b> E como você fazia, dava uma aula e ia conversar com seu orientador?
<b>AMANDA:</b> Não. Às vezes antes da aula ele repassava algum texto que a gente tinha que ler pra eles [os alunos da escola regular]. Aí ele corrigia a pronúncia. Sendo que a gente levava tudo anotado [risos]. As expressões e



tal, tudo anotado para poder trabalhar no texto e tal. Tudo isso antes das aulas, depois não. Era sempre antes da aula.

**PESQUISADOR:** Porque ele poderia intervir, ajudando a pensar outra atividade para aquela que não deu certo no início, ou então dosar essas atividades tradicionais que você fazia.

**AMANDA:** Pois é, mas eles não levam a sério. Eles vão fazer qualquer outra coisa, mexer no celular, vão ouvir música, entende? Quando a gente tentava fazer alguma coisa de diferente, não funcionava.

Como mostra o relato, os procedimentos da orientação focavam mais as dificuldades que as estagiárias tinham com a língua alvo. Ela não fez relatos de supervisão sobre como lidar com o problema do controle de sala de aula com sugestões do mentor, sendo assim, interpretou o problema com base em suas experiências e escolheu materiais diferentes daqueles planejados na fase anterior.

**Vinheta 135**

**PESQUISADOR:** E você fez alguma adaptação no plano antes ou durante a regência?

**AMANDA:** Durante. Algumas coisas que a gente via que não dava certo e que a gente resolveu adaptar. Eu sou muito assim... eu começo a fazer alguma coisa hoje, e tenho uma ideia, eu vou lá e mudo. Eu não consigo seguir aquilo ali ao pé da letra. Então, às vezes eu nem passava pelo orientador, pegava e mudava, se eu achasse outra atividade legal eu pegava e mudava.

**PESQUISADOR:** Mas você se baseava em que para fazer essas mudanças?

**AMANDA:** Até coisas do livro. Às vezes a gente reaproveitava alguma coisa. Não trabalhava igual estava aqui, mas adaptava para não ficar igual.

(...)

**PESQUISADOR:** E você acha que teve liberdade criativa para elaborar suas aulas?

**AMANDA:** Sim. O meu orientador nunca cortava nossas atividades. Ele deixava. Eu via assim, que ele se preocupava mais se a escrita estava certa, se a pronúncia estava certa, do que a metodologia da aula.

A vinheta mostra que Amanda fez modificações ao plano original sem consultar seu mentor. Suas ações pareciam sempre justificadas pelo que ela achava ao invés de orientadas por algum conhecimento além dos limites de sua percepção direta. Sem o impacto interventivo do professor que organiza aquelas condições de ensino, ela escolhia novos materiais ou reaproveitava exercícios do livro, que ocupavam os alunos e não davam margem para indisciplina. A teoria permanece isolada em seus relatos como as categorias da estrutura que ela usou apenas em uma das fases para finalizar a tarefa exigida. A própria PHC, por exemplo, prevê a possibilidade de negociação durante o ensino, que poderia ser utilizada como forma de mediar a interação com os alunos para perceber porque as primeiras aulas não lhes interessou. Recorrer aos saberes científicos de sua área (como lentes para compreender o fenômeno) possivelmente não

aconteceu, mesmo ela se sentindo bastante confortável com a intensidade de intervenção que o mentor fazia em suas decisões pedagógicas.

**Vinheta 136**

**PESQUISADOR:** Você acha que ficou mais segura por dar aulas a partir de atividades que você mesma pensou?

**AMANDA:** Sim. Eu acho que se eu tivesse uma orientadora como a da Julia, eu não conseguiria, entende? Porque daí você ia ficar naquela tensão. Porque por mais que talvez a gente fugisse de alguma coisa, eu acho que a gente não fugiu do foco. A gente trabalhou com a temática que era para ser trabalhada. Independentemente se não foi da maneira ideal.

Sua narrativa representa as orientações com mínima interferência. Com essa liberdade garantida, diferente da relação de Julia com sua mentora (que será discutido em breve) ela acredita que conseguiu cumprir o planejado e mesmo com as mudanças não perdeu o foco do planejamento. Essa “maneira ideal” pode refletir a percepção de que suas aulas poderiam ter sido melhores ou a maneira como orientador havia aprovado inicialmente antes das modificações sem consulta. Sua liberdade teve um preço, perceber o ensino de LE como um fenômeno fragmentado.

**Vinheta 137**

**AMANDA:** Eu vejo assim... o que eu não gosto do inglês é isso... a gente trabalhou esse texto hoje. Ele está falando do mesmo assunto, da mesma temática. Só que assim, aí hoje eu trabalho essa atividade sobre as placas de trânsito, aí semana que vem eu vou levar uma cruzadinha. Parece que fica, sabe... fragmentado. Igual, alguns textos já tinham alguma coisa sobre o *present perfect*, tudo bem, mas eu não consigo trabalhar ele dentro do texto, tá entendendo? Se eu não consigo trabalhar ele de forma isolada, não dá, eu não consigo. Eu não consigo visualizar isso. Por mais que eu disse que eu tenha tentado levar [atividades diferentes], até a Julia comentou que nosso plano ficou bem diferente, e ficou. No entanto, parece que ficou assim, tudo muito separado. Agora a gente vai ver isso, e vai ser isso e vai ser isso. Então isso é uma coisa que eu não achei legal.

Apesar das aulas estarem relacionadas ao eixo central da unidade (trânsito) Amanda sentiu dificuldade de perceber o entrelaçamento entre o que propôs. Considerando que suas escolhas foram baseadas principalmente em sua percepção do que era interessante ou que os alunos iriam gostar, ela se deparou pela primeira vez com os limites da sua compreensão cotidiana do ensino. Havia uma lacuna ali, uma percepção de fragmentação do ensino, como um todo composto de partes isoladas. Se a teoria estivesse efetivamente presente em sua prática de ensino, seria o momento para experimentar de que forma os passos do plano elaborado ofereceria essa coesão ou essa

interligação entre uma proposta didática e outra, que ao fim, na perspectiva da PHC levaria a um posicionamento crítico. Quanto a isso ela explica.

Vinheta 138
<p><b>PESQUISADOR:</b> No seu plano de unidade, você usa muito a expressão de “posicionar-se criticamente”...</p>
<p><b>AMANDA:</b> Virou chavão [risos]</p>
<p><b>PESQUISADOR:</b> Quando você fala dos textos trabalhados. O que você entende por isso?</p>
<p><b>AMANDA:</b> De acordo com Bakhtin... [risos]. É fazer a leitura de um texto tendo capacidade de tomar uma posição, de não ler apenas por ler. Ver que o texto tem uma contribuição de alguma forma. Por exemplo, você vai trabalhar um texto que fale de alguma questão social. De alguma forma você vai ter que se posicionar, se você é a favor ou contra, porque aquilo te incomoda.</p>
<p><b>PESQUISADOR:</b> Você até brincou que virou chavão, mas como você acha que essa palavra foi parar no seu plano de unidade?</p>
<p><b>AMANDA:</b> Eu acho que vem sendo assim há bastante tempo. Acaba sendo uma coisa meio que automática, sabe?</p>
<p><b>PESQUISADOR:</b> No caso isso não partiu de sugestões do orientador?</p>
<p><b>AMANDA:</b> Não, já era uma coisa que eu... que no curso a gente pensa dessa forma.</p>

O posicionamento crítico é provavelmente mais uma formação conceitual do tipo verbalismo vazio (VYGOTSKY, 1934/2012) uma vez que se tornou um jargão usado nos textos escritos dos estagiários como uma frase de efeito para impressionar o avaliador, abstrata e distante da realidade. Sua compreensão de posicionamento crítico no momento é relacionada com a ideia de ser capaz de formar uma opinião ao trabalhar com um texto. Distante da concepção esperada pela PHC, baseada em leituras de Marx e Vygotsky, em que *ser crítico* implicaria a compreensão da própria realidade confrontada com conhecimentos promovidos pela escola, de maneira que o processo educativo seja transformador das condições de existência. Amanda parece possuir uma visão menos ampla da criticidade que trabalhou em suas aulas.

Por ter trocado suas atividades inicialmente planejadas por outras mais tradicionais, como estratégia anti-indisciplina, ela diminuiu suas chances de um trabalho crítico que dava abertura ao diálogo nas aulas. Com esta visão formada sobre o processo de ensino e a posição marginalizada do conhecimento teórico na formação do professor, Amanda e sua parceira Deborah finalizaram o estágio após as dez aulas consecutivas.

Retomando o fluxo narrativo de Julia, anteriormente ela se encontrava ao fim do primeiro semestre com o plano de unidade aprovado. Ela utilizou o recesso entre semestres, além das paralisações nas escolas públicas, para elaborar as primeiras aulas.

Para sua surpresa, todas elas foram descartadas pela mentora, que reaproveitou apenas um texto.

**Vinheta 139**

**JULIA:** Ela pegou o primeiro [plano de aula]... a gente tinha feito brincadeiras, daquelas com cards várias coisas, a gente escolheu música e ela não escolheu nada. Na primeira atividade ela pegou um texto nosso, procurou mais dois e montou umas perguntas. Mas assim, de cada texto foram apenas as mesmas perguntas, para fazer com eles. E a gente usou umas três aulas quase para fazer isso. Depois, ela pediu para a gente fazer mais textos. O problema é que a gente não montou as aulas, as atividades quem escolhia era ela. E era tudo maçante assim, sabe? Atividades que não iam assim, ajudar muito os alunos. Para mim, as nossas aulas não foram tão boas, deveriam ter ficado bem melhor. Se a gente tivesse feito com as atividades que a gente queria, sabe?

**PESQUISADOR:** Esses textos que você me mandou, que tem uma atividade de leitura e várias perguntas. Vocês não montaram?

**JULIA:** A gente montou junto com ela [em orientação], só que do jeito que ela queria. Então, essas atividades assim, a gente levou uns dois três dias para fazer [na regência]. Coisa que com um texto a gente faria.

O texto mantido foi combinado com mais dois, a partir dos quais foram elaborados alguns roteiros de perguntas para orientar a compreensão<sup>151</sup>. O encaminhamento dessa primeira proposta consumiu três das dez aulas previstas. Como a estrutura da proposta de leitura era parecida, ao final do terceiro texto, as estagiárias, aparentemente cansadas, foram surpreendidas pela mentora que recomendou mais exercícios do mesmo estilo. Chegaram a um ponto em que a mentora tomou o foco da interação, pois nem mesmo os exercícios poderiam ser escolhidas pelas alunas. Apesar de estarem presentes na hora de reformular e preparar as aulas, tudo precisava ser aceito pela mentora. Dessa forma, a estagiária começou a se sentir excluída do próprio processo pedagógico criativo.

**Vinheta 140**

*[Julia comenta sobre a comparação entre mentores que fez em uma conversa com Amanda]*

**JULIA:** Eu até tive essa conversa com ela [Amanda]. Eu gosto de orientação, mas não de uma orientação que me exclua de tudo. Porque eu acho assim, a regência é para ver o jeito que você dá aula, o jeito que você trabalha e não como a orientadora faz. Se fosse assim, a gente pegava tudo pronto dela, ia lá e aplicava. Mas eu acho que o estágio não é isso.

**PESQUISADOR:** E nem sua dupla tentou negociar com ela?

<sup>151</sup> Confira Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007) para um exemplo semelhante de encaminhamento pedagógico.

**JULIA:** Então, a gente tentava mas não tinha jeito. A gente conversava com os outros orientandos dela e era a mesma coisa. Ela tinha umas quatro duplas de orientandos. Só que ela deu conta de assistir todas as aulas de todo mundo. Ela sentou com todo mundo e fez a mesma coisa [modificou as ideias originais].

Julia compreende quais são os papéis atribuídos ao estagiário em experiência formal inicial (preparar as aulas e conduzi-las), mas se incomodou da constante intervenção de sua mentora, pois afetou sua criatividade pedagógica e limitou suas opções. Aplicar os materiais aceitos pela orientadora foi bastante diferente das expectativas que ela tinha anteriormente quando conheceu sua mentora mais perto (relembre a seção 4.4.1.2). Apesar de ser prestativa e próxima de suas alunas, esse era um padrão comum nos outros estagiários que ela supervisionava.

Enquanto Amanda estava em uma situação de grande liberdade pedagógica criativa, Julia estava em uma situação de intervenção intensa, de um jeito que acabou sendo isolada de sua própria possibilidade de desenvolvimento, pois interpretou tudo isso como se restasse apenas seguir as ordens e concluir o estágio sem questionar. Julia poderia ter encarado essa situação de outra forma. Ela poderia ter vivenciado essa oportunidade de ensino baseado numa concepção teórica imposta e apresentado as críticas ou problemas como forma de tentar negociar mudanças no planejamento modificado pela mentora. Ela e sua colega, no entanto, preferiram seguir ordens de quem atribuiria a nota numa fase tão próxima da conclusão do curso.

Os alunos do nono ano continuaram receptivos e silenciosos, da mesma forma como descritos na segunda fase de seu estágio.

**Vinheta 141**

*[Sobre o comportamento da turma durante a regência]*

**JULIA:** A turma era boa. Não tive muita dificuldade com a turma não. A Amanda fala que a turma dela era mais complicada. Mas a minha era bem quieta, tinha alguns alunos que eram bem participativos e interessados. Em questão de bagunça a gente não teve muitos problemas. A gente conseguia dar conta. Agora, a questão de participação que foi complicado. Não teve no geral, sabe? Eles aceitavam fazer as atividades, mas não participavam muito. Eles participavam o mínimo que podiam.

Ainda que não tivesse problemas de comportamento, ficou incomodada com a indiferença ou falta de envolvimento com o que era proposto. Não se negaram a fazer, todavia, também não participaram como ela e sua parceira esperavam. Somado ao fato de que as próprias estagiárias estavam cansadas do mesmo tipo de aula (várias com foco

em leitura), o estágio tornou-se mais uma tarefa utilitária, o requisito final para a graduação. Sobre a falta de liberdade pedagógica criativa, ela explica:

**Vinheta 142**

**JULIA:** Pois é, eu não tive liberdade nenhuma [risos]. Não, nenhuma, de inglês não. Eu acho que seria bom [ter mais liberdade]. Se eu preparar a minha aula, eu sei muito bem o que eu tenho que dar, até onde eu posso ir, até onde eu não posso. Eu senti falta de poder fazer adaptações, como eu fazia nas minhas turmas quando fui professora contratada. Por exemplo, se eu tinha que falar em inglês, eu tinha que falar o que ela queria, porque eu tinha que falar tudo seguindo o que ela queria. E muitas vezes não era do jeito que a gente queria, sabe? Ah, não tinha a nossa cara!

Julia sentia que tanto a sua voz, quanto a de sua colega não foram ouvidas ao decidir o que fazer durante as aulas e ao fim não se identificou com o estágio, pois sentiu falta de ter o controle de suas ações pedagógicas, como vivenciou anteriormente fora do contexto do curso de Letras. Nesse cenário, a ideia de “ser crítico” também apareceu em seu planejamento, sendo discutida em relação ao que vivenciou.

**Vinheta 143**

**PESQUISADOR:** No plano de aula, vocês usam bastante a expressão do posicionamento crítico ao trabalhar com textos. O que você entende por posicionamento crítico?

**JULIA:** É o teu aluno ler, mas não ficar naquela leitura superficial. Olhar porque o texto diz aquilo, qual o objetivo daquilo. Mais ou menos isso. Porque se você ler um texto de opinião e ficar só no nível de leitura, é uma coisa. Agora se você lê e tenta analisar o que isso está dizendo, porque uma coisa foi dita e não outra. Eu acho que isso é promover uma leitura crítica (...). Tinha um menino lá que eu acho que ele fazia inglês ou alguma coisa, porque ele entendia muita coisa. Ele era o que mais interagia. E eu acho que é porque um pouco ele ficava com dó da gente perguntando e todo mundo quieto. Então a gente perguntava e ele respondia. Mas não eram participativos nessas aulas de leitura, sabe? Por isso que eu falo que o que foi trabalhado não estimulou muito a turma, sabe? Não incentivou o grupo a participar. Não sei. O posicionamento crítico não foi contemplado, porque sempre acabava ficando no nível do texto.

Para ela, a criticidade é desenvolvida na leitura que vai além da superficialidade, da decodificação. Ela passa pela importância de observar a construção dos argumentos. Julia sentiu, no entanto, que seu trabalho não promoveu a criticidade, pois o envolvimento dos alunos para o formato de aula, que ela também não gostava, foi pouco. Ela citou o exemplo de um aluno que sempre interagia, na visão dela por sentir pena de ver as estagiárias se esforçando para conversar com o grupo sem ninguém dar retorno. Ao fim, “ficar ao nível do texto” pode ser interpretado como uma finalidade utilitária, os alunos respondiam os exercícios, pois era o requisito daquela situação. As

alunas conduziam a aula, pois estavam sendo avaliadas, dentro dos próprios requisitos do curso de Letras. Essa compreensão de criticidade não revela traço da perspectiva dos gêneros como a intertextualidade (vista na postura de Shirley, por exemplo, que ao início dessa fase recomendou três textos para serem trabalhados de uma vez) e a experiência prática também não favoreceu o que tinha sido planejado.

Para concluir essa fase, Julia discute se sua relação com a teoria dos gêneros foi modificada após todos esses anos com experiências complexas.

**Vinheta 144**

**PESQUISADOR:** No caso da sua regência ligada ao trabalho com gêneros, eu gostaria de saber se essa experiência modificou sua forma de ver o trabalho com eles, conforme você declarou em entrevistas anteriores...

**JULIA:** A gente não teve uma orientação sobre a teoria. A Sheila sentava com a gente e ia falando como montar o plano. Eu acho que o problema não é trabalhar com gêneros. O problema é a forma como você vai trabalhar o gênero. Trabalhar os gêneros e as etapas, por ele mesmo não importa. É bem maçante. Mas se você for juntar tudo e não trabalhar só o gênero, mas também a língua, é interessante. Eu acho. Se você vai trabalhar com gêneros, trabalha bem trabalhado. As etapas são interessantes, mas não é só isso.

A falta da dimensão teórica foi sentida, ainda que a intervenção da mentora a todo o momento no planejamento didático mostrasse o tipo de trabalho que elas iriam realizar. O problema para ela não estava na teoria, mas em seu encaminhamento pedagógico. As etapas de trabalho referem-se ao estilo de tarefas que eram propostas com os textos visando a compreensão. Ela encerrou o estágio esperando vivenciar essa abordagem de ensino que mostrasse a prática interligada com a teoria, no entanto, ambas permaneceram polos isolados de uma relação confusa. Ao fim da regência, estando cada vez mais próxima de se formar, aceitou o cenário estabelecido e cumpriu todas as exigências sem questionar nada. Tarefa concluída!

Sarah não passou pela mesma experiência emocional de ser avaliada pela mentora. A responsabilidade de avaliar, em seu estágio, era exclusiva da professora regente conforme explicado na próxima vinheta.

**Vinheta 145**

**PESQUISADOR:** Então você não tinha um orientador?

**SARAH:** Tinha lá online, não para ir para a escola comigo ou assistir minhas aulas. Ficava tudo sob responsabilidade da professora regente e da direção do colégio. Se eles [coordenação de estágio do pólo universitário] precisassem ligar para o colégio querendo qualquer informação sobre mim, se eu realmente estive lá, o pessoal da escola ficava encarregado de passar essa informação

para eles.

**PESQUISADOR:** E as responsabilidades da regente?

**SARAH:** Ela tinha que preencher umas fichas e assinar. Tinha que preencher a minha ficha sobre a regência, tudo. A assinatura do diretor vai em todas essas fichas. A burocracia continua a mesma, não muda nada. Aliás... eu acho que é até um pouco mais chato, pra realmente ver se você foi lá ou se só assinaram.

Novamente ela menciona que o apoio de um mentor neste caso não envolvia a avaliação presencial. Com o vínculo estabelecido entre a escola e a universidade, mediado pela estagiária, a forma de comprovar a realização das atividades dependia da perspectiva da professora regente. Nesta fase, diferentes ferramentas mediavam essa comprovação, tais como fichas assinadas, além de cópias dos exercícios e do plano de aula. Outro diferencial foi que, com apenas duas aulas, a aluna não teve tempo de vivenciar os tipos de conflitos narrados por Amanda e Julia. A breve regência, no entanto, teve mais vantagens.

#### Vinheta 146

[*Sobre sua turma durante a regência*]

**SARAH:** Em duas aulas os alunos te tratam muito bem, porque não dá tempo deles ficarem bagunçando e a professora ficava comigo o tempo todo. Como não dá tempo, eles prestam muita atenção. E a professora gostou das minhas aulas, pelo menos disse isso pra mim e disse no relatório. Ela falou que gostou muito e que estava ótimo. A partir do que eu ensinei, ela já ia conseguir avaliar eles em cima desse conteúdo. Nas aulas eu lembro, eles tentaram responder os bilhetes.

Segundo ela, os alunos participaram e realizaram as atividades que ela havia planejado. A presença da professora ajudou no encaminhamento dos exercícios e a estagiária teve boas recordações tanto da avaliação da professora sobre seu desempenho, quanto dos alunos que se envolveram no que foi proposto. Sarah encontrou, no entanto, um empecilho, já antecipado anteriormente.

#### Vinheta 147

[*Sarah comenta como elaborou suas duas aulas de regência*]

**PESQUISADOR:** E como que você trabalhou a gramática?

**SARAH:** Separada do gênero. Eu não trabalhei a partir dele. Primeiro eu trabalhei separado, depois busquei a identificação no texto, não teve jeito. Ainda não consigo sabe Fernando? Parece que eu falo para os alunos e eles.... não vai. Eu expliquei separado, quando é *He, she, it* e o que acontece com a terceira pessoa e tal. Falaram que entenderam e quando a gente foi ver no bilhete, quando tem *He, she, it* e o verbo na frente, é moleza! Quando é nome próprio...nossa... como demoram para identificar.



Apesar de ser introduzida aos conceitos científicos do trabalho com gêneros, optou em seu plano em isolar o tópico linguístico do trabalho com o bilhete. Sarah ainda não se sentiu confiante para ensinar inglês por meio do gênero. O caminho disponível dentro de suas possibilidades foi tratá-los isoladamente. E dessa forma, alcançou o objetivo proposto, ou seja, desenvolveu sua própria estratégia de solucionar o problema, mesmo que de forma diferente do que propõe a teoria. Ainda sobre este aspecto, ela ponderou sobre as dificuldades de trabalhar com o ensino de gêneros, não apenas do seu ponto de vista, mas de um cenário mais amplo.

**Vinheta 148**

*[a participante analisa sua experiência com o ensino do gênero a partir da familiaridade dos alunos com a abordagem]*

**SARAH:** A professora já tinha falado pra mim que tinha começado a explicar para eles a estrutura do gênero bilhete. Só que o que eu percebi? Que devido ao ensino gramatical, não só no caso da professora... - isso é um problema de base. O ensino é só gramática, gramática, gramática e na hora de escrever [o aluno] não sabe vocabulário. Não sabia escrever uma frase, entende? O que eu achei mais difícil foi a questão do vocabulário, nem foi a regra gramatical. Porque se você seguir a regra você acerta. O problema era a questão de vocabulário.

Mesmo com a professora dizendo que os alunos eram familiarizados com o trabalho de gêneros, o foco no ensino gramatical não promove necessariamente o desenvolvimento de vocabulário. Ela explicou isso retomando sua experiência de regência. Todavia, não se tratava de um problema exclusivo daquela turma, ou da prática daquela professora. O baixo conhecimento de vocabulário, por parte dos alunos, foi um desafio para quem tentava ensinar a partir de uma abordagem teórica que não dominava. A falta de mediação de um par mais experiente (neste caso uma mentora) ao mesmo tempo em que aumentou sua liberdade de escolha lhe deixou à mercê de seu conhecimento cotidiano (intuitivo).

Na seção anterior, três caminhos narrativos foram traçados mostrando que as três estagiárias superaram as etapas prescritas, cada qual com seus desafios. Esta seção explorou os resultados de todo o planejamento inserido no estágio supervisionado e assim como antes, vale retomar os três perfis delineados.

Amanda vivenciou sua prática de ensino com alunos que, segundo ela, pouco se interessavam. Apesar da pouca intervenção do mentor e alta liberdade criativa, teve

dificuldade em envolver os alunos. Fez inclusive modificações por conta própria, conforme achava necessário. Por fim, ao olhar retrospectivamente sobre sua experiência, concluiu que o ensino de línguas parece uma amálgama de aspectos fragmentados, enquanto provavelmente não formou completamente os conceitos científicos presentes em seu plano de unidade e de aula.

Julia vivenciou outro extremo: sua mentora era extremamente presente, mudando desde as escolhas pedagógicas até os passos de organização da aula. Apesar de ter expectativas de fazer algo diferente, frustrou-se com a apatia dos alunos, evidenciada no cansaço (de ambas as partes) de trabalhar apenas atividades de leitura. Sem a liberdade criativa desejada, encerrou sua regência com a conclusão de que a abordagem de gêneros tem potencial, mas ainda não vivenciou essa experiência.

Quanto à Sarah, seu estágio foi marcado pela liberdade criativa, pois não buscou orientação com a mentora por acreditar que ao seguir as prescrições dos tutoriais estaria no caminho certo. Em sua experiência ao longo de duas aulas, percebeu, no entanto, que apesar de gostar da atividade e notar envolvimento dos alunos, encontrou empecilhos que extrapolaram seu contexto imediato (ensino tradicional focado em gramática nas escolas). Encerrou sua regência satisfeita, mas consciente que sua profissão está envolta em desafios mais amplos e complexos.

Após essas conquistas, as estagiárias alcançaram a etapa final, a materialização dessas diferentes experiências em relatórios (Sarah) e um memorial (Amanda e Julia). Para o episódio final, a reunião e organização dessas ferramentas resultará no último requisito institucional antes da conclusão do curso de Letras.

#### **4.4.5 Encerramento do estágio: o episódio final**

Completar a fase anterior foi a parte mais intensa do estágio para as participantes desta pesquisa. O episódio consistiu na organização de todo o trabalho no formato de um *dossiê do professor*. O dossiê funcionava como uma caixa de ferramentas mediadoras da experiência humana (COLE, 1996, p.181), neste caso reunindo todos os documentos escritos que comprovassem efetivamente a realização das etapas centrais do estágio. O detalhamento do *kit de ferramentas* é apresentado a seguir.

TABELA 10. O dossiê do professor estagiário

Fase	Ferramenta	Descrição
2	Fichas de observação	Notas pessoais sobre as aulas observadas, atentando para as concepções de língua e ensino da professora regente bem como o tipo de interação na aula.
3	Plano de Unidade	O esboço geral do plano de ação que define o tema da unidade ou lição, o tipo de atividade escolhida e os objetivos gerais.
3	Planos de Aula	O detalhamento das atividades do plano de unidade organizado em dez aulas consecutivas.
3	Atividades pedagógicas	Cópias de todas as atividades usadas nas aulas (textos, jogos, avaliações, dentre outros).
3	Ficha de avaliação da professora regente	Comentários da professora regente sobre o desempenho da estagiária com os alunos.
4	Ficha de avaliação do mentor	Comentários da mentora sobre o desempenho da estagiária com os alunos.
5	Autoavaliação da formação inicial	Um relato escrito discutindo as experiências de estágio, o papel da mentora, a relação teoria e prática no curso e as ferramentas fornecidas para o desenvolvimento do professor.

As fichas de estágio apresentaram relatos utilizados para as orientações com o mentor. Os planos de unidade e aulas representaram sistematicamente o plano de ação do estagiário e as atividades em sala representaram o trabalho pedagógico criativo do professor em formação. As fichas de avaliação da professora regente e da mentora atestaram que a regência foi realizada e acompanhada de perto, enquanto a autoavaliação forneceu para a coordenação do estágio um relato de experiência individual. O estágio de Sarah, em outro contexto reuniu menos ferramentas: o plano de aula, os exercícios elaborados, as fichas assinadas pela professora regente e o relatório.

Ao invés de representar o trabalho das participantes enquanto reuniam todos esses documentos escritos, esta última seção discutirá outros aspectos importantes: reflexões sobre as ferramentas do estágio, sobre a relação teoria e prática, o caso da autoavaliação feita para a coordenação e uma retrospectiva final.

A experiência de usar ferramentas necessárias para a carreira docente como os planos de unidade e de aula ressalta a lacuna entre teoria e prática, desafio central na

formação de professores (KORTHAGEN, 2010; MENTER, 2015; PEREIRA; PEREIRA, 2012).

**Vinheta 149**

[*Sobre ter aprendido a elaborar planos de aula com base em teorias*]

**JULIA:** Eu acho que se eu fosse fazer um plano de aula... para as minhas aulas, talvez eu não contemplasse tudo. Mas eu acho que alguns itens, algumas coisas sairiam igual. Não sei se de acordo, certinho, com a teoria.

**PESQUISADOR:** E você acha que seus planos futuros podem considerar um quadro teórico na hora de elaborá-los?

**JULIA:** Eu não sei se eu vou seguir à risca. Mas eu acho que o professor tem que ter algo para se apoiar. E eu também acho que ele não pode partir do nada e ir para o nada. Eu acho que sim, que seguiria sim, só não sei se à risca. Ficam alguns resquícios. Eu acho que bastante.

**Vinheta 150**

**PESQUISADOR:** Você acredita ter aprendido a elaborar planos de aula ou de unidade baseados em teoria?

**AMANDA:** Ah, tem coisas ainda que eu fico perdida. Às vezes eu penso se precisa de tudo isso. E eu acho que não. Eu acho que fica tudo acoplado... na cabeça quando você pensa no objetivo. Você não precisa ficar... é muito repetitivo isso aí. Eu não vejo necessidade. E foi o que eu fiz, eu dei aula de Português que eu não fiz plano de aula. Coisa que eu fui fazer para o memorial e deu certo. Em Português só tinha o cuidado de colocar as referências, mas não tinha essa preocupação.

As alunas sabem elaborar planos de aula da maneira como têm realizado nas escolas onde trabalham. A dimensão teórica que aparece mais evidente no curso de formação permanece marcada pela nebulosidade, incerteza e confusão. A aprendizagem de novos conceitos implica que toda vez que eles são introduzidos, o desenvolvimento conceitual “acabou de começar” (VYGOTSKY, 2012, p.161) e a maneira como o ensino deles está organizado é que garantirá uma aprendizagem sem frustração baseada no seu inventário de possibilidades (GALPERIN, 1986).

Ainda que não exista o melhor método de ensino na formação do professor (KORTHAGEN, 2010), experimentar os diferentes caminhos existentes é uma forma de compreender as ações do professor além dos limites da própria percepção ou aprendizagem por observação (LORTIE, 1975; MENTER, 2015; VAN HUIZEN; VAN OERS; WUBBELS, 2005).

Nesta temática, as alunas discutem uma última vez como concebem a teoria e prática em sua formação inicial.

**Vinheta 151**

**PESQUISADOR:** E você acha necessário elaborar planos de aula e de atividade dessa forma [baseado em teoria]?

**JULIA:** Eu acho assim, não é que você não consegue elaborar um plano sem uma

teoria. É importante, até para deixar mais claro o seu objetivo e aonde você vai e tudo isso. Às vezes, a forma como a gente elabora... se a gente elaborar sem teorias, sem um modelo, a gente consegue. Mas é muito mais complicado. Se você quer uma coisa mais certa, mais específica, é mais fácil. Acho muito mais fácil ele [o professor] trabalhar seguindo uma teoria do que fazendo coisas diferentes uma de cada vez.

**PESQUISADOR:** E essa teoria tem que fazer sentido para você?

**JULIA:** Tem. Acho que sim. Senão... fica meio perdida ali, igual a regência [risos].

#### Vinheta 152

**PESQUISADOR:** E o que você acha da relação teoria e prática na regência?

**AMANDA:** Bom, ele [o orientador] não me fez essa cobrança de seguir uma teoria específica. Só que eu acho que fica subentendido ali, inconscientemente, a maneira como é trabalhado.

**PESQUISADOR:** Mas você acha que você entendeu melhor teoricamente...

**AMANDA:** Talvez não.

**PESQUISADOR:** E para que você acha que a teoria tem que estar presente nessa proposta de estágio?

**AMANDA:** Porque tem que ter uma base, tem que partir de um... você não pode partir do nada. Você vai ter que ter um embasamento. Não tem como você falar assim: "Ah, eu vou trabalhar sobre meio de transporte...". Tá, mas e daí? Que é isso que às vezes eu vejo, eu trabalhei os meios de transporte, trabalhei e ficou aquela coisa assim, fragmentada, sem continuidade, meio avulsa.

Apesar de não dominar a teoria norteadora dos planejamentos, Julia achava que estava trabalhando a partir de uma teoria que lhe oferecia um ponto de partida. Mesmo que não compreendesse com propriedade a proposta, ela sabia que seu mentor compreendia e, portanto, adaptaria o que fosse necessário para que o resultado planejado fosse mais coerente. Amanda, por outro lado, aproveitando sua liberdade de escolha, explica que a teoria fica subentendida e no dia a dia o professor não recorre a ela o tempo todo. A questão é que, no caso de seu estágio, "subentendido" acabou sendo sinônimo de descontextualizado, uma vez que de acordo com o que foi apresentado anteriormente, a teoria apareceu como decoração necessária para atender uma exigência institucional da licenciatura.

Sobre as reflexões nesse momento final, a tarefa de compor uma autoavaliação do curso e da formação, que seria lida pela coordenação, ganhou destaque nas narrativas durante as entrevistas. Observe as próximas duas vinhetas:

#### Vinheta 153

[Amanda explica sua autoavaliação escrita]

**AMANDA:** Não, ninguém leu. Acho que se meu orientador leu foi muito.

**PESQUISADOR:** E quais fatores você ponderou antes de fazer seus comentários?

**AMANDA:** Lembra que tinha até um negócio que eu queria colocar sobre o estágio? Eu acabei nem escrevendo. Eles falaram assim que a coordenadora ia ler isso aqui. O meu orientador falou que isso aqui ia chegar na coordenadora do estágio. Eu acabei escrevendo o menos possível, para que se

alguém ler não ter o que falar.

**PESQUISADOR:** Você teve medo de se comprometer?

**AMANDA:** Sim.

**PESQUISADOR:** Você não sabe se ela leu?

**AMANDA:** Eu acho que não.

**PESQUISADOR:** E se fosse uma outra pessoa?

**AMANDA:** Talvez sim. Talvez faria críticas.

**PESQUISADOR:** Mas mesmo você criticando, ela não tem poder de influenciar na sua nota, afinal isso depende do seu orientador.

**AMANDA:** É... é ele que dá a nota. De certa forma eu tentei ser neutra. Não sei se consegui, acho que não tem como ser neutra. Fica assim... subentendido. Mas eu pensei nas palavras que ia escrevendo.

**PESQUISADOR:** A próxima pergunta é sobre isso, se você teve liberdade para fazer críticas.

**AMANDA:** Não, porque de certa forma você sofre uma ameaça. Não tem como você ser totalmente livre. A gente sabe que se a gente se posicionar ali a gente sofre a consequência. Querendo ou não é isso. Eles falam que o curso é assim, assim, assado... para formar críticos... mas não adianta.

**PESQUISADOR:** Você não se sentiu mal de saber que você tinha toda sua criticidade para debater, suas sugestões e tal.

**AMANDA:** Mas acontece que você já sabe que isso não vai levar a nada. A corda sempre vai arrebentar para o seu lado.

Julia, por sua vez, considerou o seguinte cenário para se posicionar no texto escrito que seria lido pela coordenação:

#### Vinheta 154

**PESQUISADOR:** E o que você ponderou antes de fazer seus comentários? Porque você tinha que opinar sobre coisas do curso e tal.

**JULIA:** Então, igual eu falei para você. Eu estava naquela assim... se fosse para ser sincera, eu não ia falar bem. Eu ia falar mal. Então eu fui neutra. Eu decidi que não ia falar o que eu realmente queria. Querendo ou não eu estava sendo avaliada e eu não queria uma nota baixa.

**PESQUISADOR:** Você acha que se falasse a verdade poderia ser prejudicada?

**JULIA:** É! Tipo assim, igual a questão da regência e do estágio, não ia dar certo. O que nos foi passado é que não apenas a orientadora, mas a coordenadora do estágio ia ler isso aí. Então, tem tudo isso, né?

**PESQUISADOR:** Então, no fim, você nem teve liberdade para fazer suas críticas...

**JULIA:** Não, porque... quando você está na reunião, você até dá a sua cara a tapa. Mas quando é uma coisa formal, que vale nota e você precisa disso, você não vai dar sua cara a tapa. Se houve alguém, acho que foram poucos que falaram a verdade. A maioria foi bem neutra.

A autoavaliação foi apresentada a partir de um roteiro de questões agrupadas por tópico para orientar o relato dos alunos. De maneira geral ele incentivava um relato sincero das experiências de forma que apontasse para os professores do departamento as contribuições e os entraves para a formação. Havia um detalhe: os alunos foram instruídos que a autoavaliação faria parte da nota final do estágio e seria lido pela coordenadora. Pela última vez, preocupadas com a nota e não querendo afetar o

desempenho ao longo de cinco fases de trabalho, as alunas optaram pela estratégia da neutralidade. Ambas decidiram suavizar o tom das críticas, escrevendo comentários gerais que focalizaram os benefícios da formação. A questão da hierarquia numa relação de poder assimétrica no contexto universitário (LILLIS, 1999) se fez valer e a coordenação do estágio acabou não recebendo um relato sincero do que foi vivenciado.

Para ilustrar esse contraste, as próximas vinhetas são apresentadas combinando o que cada estagiária escreveu em sua autoavaliação e o que realmente sentiam em relação a isso.

<b>Vinheta 155</b>
<i>Autoavaliação escrita</i>
"De modo geral, pode-se dizer que o curso propiciou uma nova visão de mundo, de prática social, de reflexão e tomada de posição frente à realidade"
<i>Narrativa oral</i>
<b>PESQUISADOR:</b> Sua próxima frase começa com 'de um modo geral'. Acho que você gosta dessa expressão. Ela diz assim: [o pesquisador lê em voz alta o trecho acima].
<b>AMANDA:</b> Você não pode levar em consideração tudo que eu escrevo [nos trabalhos da faculdade]. Muita coisa eu parafraseei o que já estava na pergunta [risos].

Enquanto para sua coordenadora ela disse que o estágio modificou sua "visão de mundo" e compreensão de sua realidade (sua identidade pessoal e profissional), na entrevista ela explicou que aquilo não podia ser levado a sério, ela ecoava uma verbalização vazia, um conjunto de expressões que representava um clichê que ao ser lido não geraria problemas para seu desempenho e tudo pareceria bem no final. Julia também exemplificou um contraste entre seu relato escrito e a confiança feita nas entrevistas.

<b>Vinheta 156</b>
<i>Autoavaliação escrita</i>
"O estágio me fez refletir sobre a minha prática enquanto professora, me fez ver e rever meus posicionamentos e minha metodologia, contribuindo para a minha atuação futura".
<i>Narrativa oral</i>
<b>JULIA:</b> Então, não precisa ser necessariamente uma mudança boa. Igual, a minha regência de inglês não deu muito certo, mas eu consegui ver que trabalhar daquele jeito não deu certo. Então, talvez se eu pegar umas aulas e uma turma de nono ano, talvez eu não trabalhe com gêneros. Aliás, talvez eu trabalhe com gêneros, mas não da forma como ele foi trabalhado, só com texto escrito. Nisso colaborou, não para que eu cresça ou no sentido de ser uma grande descoberta minha profissionalmente. Não foi. Mas querendo ou não você chega a pensar sobre algumas coisas. Eu acho que nenhum aprendizado é negativo. Eu coloquei mais por esse lado.

Por mais que seu relato escrito tenha dado a entender que o estágio propiciou a reflexão da aluna sobre o papel do professor para seu trabalho futuro, isso pode ser interpretado de duas formas. Se por um, lado pode-se interpretar que o curso gerou uma transformação significativa de reinterpretação da própria experiência, do outro, a amálgama de contradições e lacunas mostrou que a proposta em que essa questão aparentemente não funcionou. Não necessariamente por uma incoerência dos conceitos teóricos introduzidos pelo curso, mas pelas experiências concretas que apenas enfatizaram a distância delas em relação à teoria.

Por fim, cada estagiária sintetiza seus anos de formação inicial em uma micro retrospectiva, micro em extensão, mas macro em intensidade de significado.

**Vinheta 157**

**AMANDA:** Ao longo do ano eu estava assim no piloto automático. Não caiu minha ficha ainda do que vai acontecer. Eu não sei se vou pegar mais aulas, pois já tenho quarenta horas no município. Eu gosto de trabalhar com crianças. Eu gosto de dar aulas e não é que eu deixei de gostar de dar aulas. O problema é você ver ali dentro [na universidade] que a oportunidade é só para alguns. A sensação de não ser vista. De chegar um professor e falar para você assim: "o que você fez ficou bom!". É isso que está faltando. Porque querendo ou não, ali uns três ou quatro [alunos] são vistos diferentemente. Na escola e no magistério eu fazia parte desse grupo. Ali eu era vista como qualquer um. Isso que me incomodava.

Amanda ativou seu "modo de sobrevivência" a maior parte de seu último ano letivo. Ela encarou o estágio e modificou o que achava necessário. Concluiu todas as tarefas e estava pronta para se formar. Sua sensação atual era de incerteza, ela gostava do emprego atual na educação infantil e ainda não sabia se queria fazer a transição para o ensino fundamental e médio. O estágio não afetou seu apreço pela profissão, mas levou-a vivenciar uma invisibilidade em sua formação. Ela sentiu falta de oportunidades de ser vista por seus professores. Mesmo assim, sentiu-se pronta para ingressar oficialmente na profissão e concluiu todos os requisitos necessários.

Julia também faz uma retrospectiva, no entanto, seu alcance narrativo engloba os quatro anos de sua formação.

**Vinheta 158**

**PESQUISADOR:** E o que você acha que desmotivou?

**JULIA:** Não foi a realidade de ser professor. Mas na forma como aconteciam as coisas. A forma como as coisas eram trabalhadas com a gente, a forma como a gente era cobrado e a forma como as coisas eram postas para a gente. Igual a questão da língua inglesa, eu acho que



nunca teve uma turma tão desmotivada como a gente. Porque no primeiro ano a gente já começou assim. A gente chegou lá, não sabendo nada de inglês e já foi cobrado um monte. Caímos de cara, né? No segundo ano, começamos o trabalho com gêneros, mas a gente não sabia o que era esse trabalho com gêneros. A gente começou a trabalhar e não tinha retorno. Então assim, a gente entrou no escuro e ainda estava no escuro. No terceiro ano, metade da sala era com uma professora, mas a outra metade da sala trocou de professor umas três ou quatro vezes. Então, a gente não aprendia nada com continuidade. Esse último ano que eu vou falar para você, foi o melhor ano de inglês que a gente teve. Mas a gente não teve aquela evolução. Se você perguntar para mim, o que eu sabia e entrei sabendo de inglês, e o que eu sei agora, não tem tanta diferença. E não deveria ter sido assim, por ser um curso superior específico nisso. E não sou só eu, é todo mundo. Os que já são bons em inglês, já eram bons em inglês quando entraram. Se você chegar lá perguntando quem quer ser professor e seguir a área de línguas, eu nem sei se tem. Se tem é um ou dois. Então é isso.

Os desafios do estágio também não afetaram seu apreço pela profissão. A parte problemática do curso foi a organização do processo de formação. As formas podem ser entendidas como as práticas de ensino, as coisas como os conteúdos, e a maneira de avaliar o desempenho formativo. No primeiro ano, ela retoma o problema da baixa proficiência para explicar a lacuna entre o desenvolvimento real dos alunos e o desenvolvimento esperado como referência do ponto de partida (retome a seção 4.1.4). No segundo, ela retoma as lacunas entre teoria e prática ao introduzirem uma ferramenta cheia de potencial que não era sentido por ela (retome a seção 4.2). No terceiro ano, as mudanças constantes de professor. Em geral, Julia tinha grandes expectativas de se formar fluente em inglês, mas não se sentiu próxima disso. Ao concluir o último ano, a primeira lacuna apontada quase quatro anos atrás voltou em suas narrativas, concluindo sua análise das experiências de formação.

Diferente das suas duas colegas, o coletivo das atividades de Sarah não teve o mesmo peso como parte do requisito final. A parte mais importante dessa etapa era seu relatório final, que consistia em uma discussão teórica dos PCNs, seguida de relatos de experiência acompanhados de todas as atividades previstas para o breve planejamento. A seguir, ela narra seus critérios de avaliação.

#### Vinheta 159

**PESQUISADOR:** Seus critérios de avaliação no relatório foram: relação aluno professor, conteúdo, metodologia e material didático. Essas orientações vieram de onde?

**SARAH:** Dessas aulas [de prática de ensino]. Eles queriam que a gente observasse isso. E facilitou muito, porque você não chega lá e fica perdido. Eu sei o que preciso fazer e não descrever tudo. No magistério mesmo era mais complicado, porque não tinha definido como você tinha que olhar. E lá você

falava de tudo, já que não sabia o que era pra falar. Essa maneira de já te dar o direcionamento te ajuda a não falar de coisas que não vão acrescentar na sua prática. E se você for ver, são pontos principais os que você leu no meu relatório. São essenciais e você não fica lá viajando.

Ela reitera o que disse anteriormente: as orientações dos tutoriais garantiram que ela conseguisse cumprir o esperado. A tarefa direcionada para análise da prática do professor forneceu a objetividade que ela sempre quis e sempre se incomodou em seu contexto anterior. Quanto à sua regência, ela menciona em seu relatório sobre a relação entre o ensino de línguas e os documentos oficiais. E em seguida explica:

<b>Vinheta 160</b>
<i>Relatório final</i>
<i>"Pude constatar que as aulas devem ser muito bem planejadas e elaboradas pelo docente, pois se assim não for o professor fingirá que ensinou e o aluno fingirá que aprendeu. As estratégias e metodologias devem ser instigantes para que o aluno sinta vontade e veja a necessidade de aprender".</i>
<i>Narrativa oral</i>
<b>SARAH:</b> Então, a gente sabe que duas aulas não é tempo suficiente, mas dá para ter uma noção. Lógico, se eu for pegar o bilhete para trabalhar hoje, nos dias atuais, o bilhete é um gênero ultrapassado. E aí eu já teria um problema. Como trabalhar um gênero que ninguém quase usa mais hoje? Não fui que escolhi e tal, mas você consegue assim ter uma noção. Não a perfeita, mas você consegue ter.

Apesar do tempo insuficiente de sua regência, foi capaz de ponderar que o gênero designado para ela pode ser ultrapassado<sup>152</sup>. O papel do professor seria selecionar gêneros mais adequados ao aluno para que o ensino seja contextualizado. Duas aulas foram suficientes para gerar nela essas inquietações. Outra tarefa descrita em seu relatório foi utilizar alguns conceitos para caracterizar a prática da professora que observou. Conforme o trecho abaixo, ela mobiliza alguns conceitos em seu relatório e posteriormente explica ao pesquisador como chegou a estas conclusões.

<b>Vinheta 161</b>
<i>relatório final</i>
<i>[A professora] encaixa-se principalmente na 1° concepção linguagem como expressão de pensamento, por explicar em diversas aulas as regras gramaticais de maneira totalmente estrutural tendo como base a correção em observar o certo e o errado.</i>
<i>Narrativa oral</i>
<i>[O pesquisador questiona o motivo de Sarah conceituar a prática da professora observada como tradicional e interacionista]</i>
<b>SARAH:</b> Foi porque teve várias aulas dela que eu assisti e que ela partia da gramática. Ela não partia do texto, entende? Ela trabalhava com tópicos do

<sup>152</sup> Posteriormente ela explica na entrevista que preferiria trabalhar com outros tipos de texto mais contemporâneos aos alunos como as mensagens de texto e postagens de redes sociais.

livro, mas ia direto para a gramática. Primeiro explicava a gramática e depois quando trazia o texto, era para identificar as regras que tinham sido estudadas. Era assim, bem pouco vocabulário, tradução, pouquíssima coisa, era mais gramática mesmo.

**PESQUISADOR:** E para chegar a esses conceitos que você usa de primeira ou terceira concepção?

**SARAH:** Então, isso eu já tinha estudado no curso [anterior]. Mas agora vi de novo nas aulas. Não foi nem revisão, foi aula mesmo sobre cada concepção e tinha os slides mesmo.

**PESQUISADOR:** Foi pedido para vocês conceituarem a prática da professora?

**SARAH:** Sim e não tive problema. Tinha que diagnosticar em quais concepções ela mais se encaixava, em que momento e o motivo? E você percebe que é uma mistura, às vezes na primeira, um pouco na terceira, jamais uma só. Em todos os meus estágios, em nenhum momento eu consegui ver só uma concepção na professora. Eu vi várias.

Sarah utiliza os termos “primeira” e “terceira” concepção para falar sobre o ensino como abordagem tradicional e interacionista. Mesmo revendo esses conceitos um a um, não desconsidera já estar familiarizada com eles por conta de sua instituição anterior. A tarefa foi proposta pela formadora e a estagiária não teve problemas para analisar a prática da professora. Dentre as contribuições disso, destaca o fato de perceber que as ações didáticas do professor fazem parte de um movimento ora tradicional ora interacionista, sendo um fenômeno mais complexo.

Os relatórios e materiais diversos, mediados pelas entrevistas, propiciaram a oportunidade das alunas verbalizarem sobre a própria formação, analisando os conflitos e as conquistas. Antes de encerrar esta seção, cabe retomar as três histórias diferentes dentro de um episódio.

Amanda analisou a relação teoria e prática em seu ano final considerando que, de alguma forma, os conhecimentos ficaram acoplados em suas ações, mas de maneira inconsciente, pois não se sentiu capaz de defini-los. Reconheceu a necessidade da teoria como base de apoio, mas infelizmente não vivenciou tal experiência em seu estágio supervisionado. Apesar de ressaltar em seus textos escritos os benefícios do curso, revelou que isso é apenas uma estratégia de agradar os avaliadores desses textos. As críticas foram preservadas para não comprometer todas as etapas percorridas.

Julia, por sua vez, sugeriu que na relação teoria e prática, os conhecimentos adquiridos no curso permaneceram sob a forma de resquícios. A teoria se fez necessária ao trabalho do professor, mas desde que fizesse sentido. Esse argumento foi

exemplificado com sua regência, sugerindo que na prática não vivenciou o que se espera do ensino por meio de gêneros. Tal como Amanda, buscou preservar-se de fazer críticas em seus relatórios e revelou nesta pesquisa sua desmotivação com a etapa final do curso.

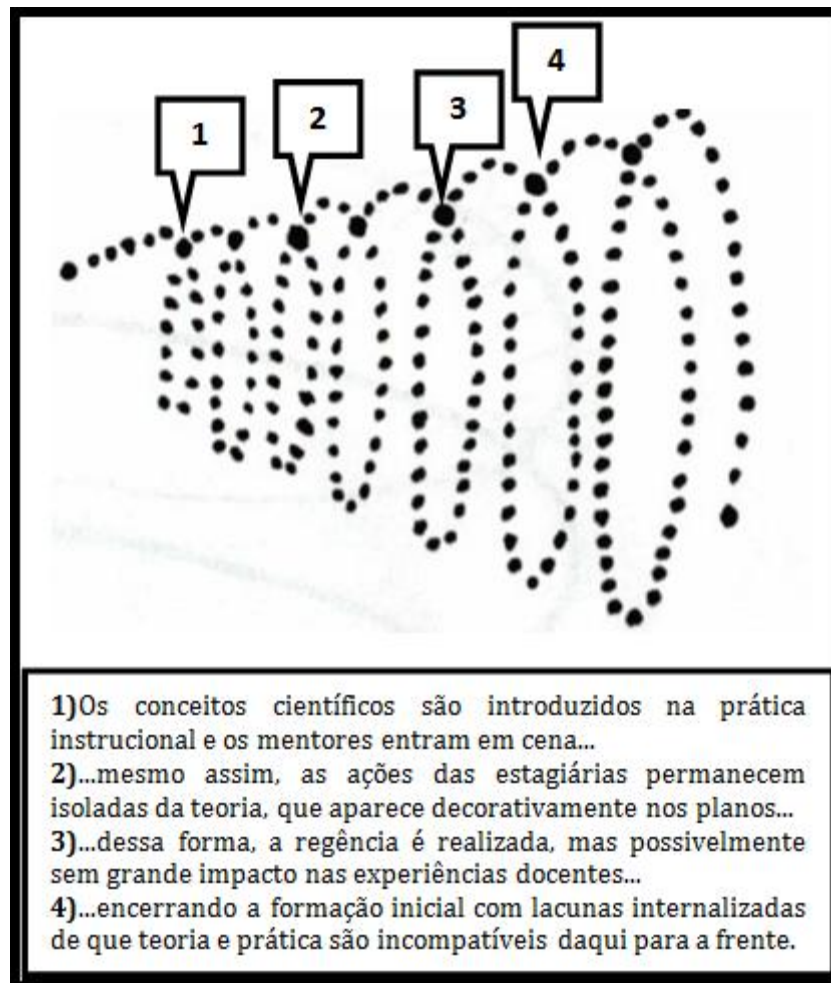
Sarah exemplificou na tarefa de analisar a prática da professora regente que a teoria caracteriza o agir docente e mostra que diferentes abordagens atuam como direcionamento. Apesar da curta experiência de estágio, indicou acreditar no ensino contextualizado nos interesses dos alunos. O aspecto mais marcante em seu relato é de que a prescrição das tarefas e ferramentas promovidas pelo curso à distância facilitou sua conclusão do curso.

No capítulo final, um panorama das três trajetórias será retomado para discutir as implicações dessas narrativas para pesquisas da formação de professores sob a vertente histórico-cultural. Este capítulo encerra apenas um ciclo na trajetória dessas professoras de línguas: a formação inicial. Novas histórias serão contadas daqui para frente e novos desafios esperam essas três professoras formadas.

#### **4.4.6 Implicações para professores**

A temporada final reconstruiu as diferentes fases do estágio supervisionado antes do encerramento da formação inicial. A dinâmica entre as diferentes vivências em diferentes etapas possibilitam esquematizar o seguinte espiral

FIGURA 10. A trajetória em espiral do professor: temporada 4



As alunas chegaram ao último ano da graduação carregando as lacunas anteriores. As expectativas eram que o estágio final oferecesse o encaminhamento prático do ensino, mas a surpresa veio no começo do ano letivo com uma série de conceitos científicos apresentados em diferentes disciplinas (prática instrucional de inglês e língua inglesa). Diferentes mentores entraram em cena para supervisionar as etapas do estágio. Enquanto uma delas encontrou apoio e liberdade sem exigência de uma filiação teórica (Amanda), a outra encontrou uma mentora com um referencial teórico definido, trazendo uma proposta pedagógica já conhecida (Julia). Em outro contexto, na modalidade à distância, a terceira participante (Sarah) teve mais liberdade.

Ao passar pela etapa introdutória dos conceitos científicos, pela maneira como foram apresentados, a prática das alunas permaneceu desassociada da teoria. Quando

novas ferramentas foram exigidas (planos de aula e de ensino), a partir das condições disponíveis, elas reproduziram modelos sem relacionar o significado teórico que subjaz a prática desses planos de ensino. As estagiárias entraram nas escolas, observaram aulas, elaboraram um planejamento e se prepararam para a regência. Posteriormente, a separação entre teoria e prática foi retomada antes de atingir uma nova etapa, a da prática de ensino. Assim como na elaboração dos planos, as ações das estagiárias foram principalmente embasadas por conhecimentos cotidianos. A intuição era a diretriz das escolhas, apesar dos diferentes impactos que cada mentor tinha nas decisões delas.

Nesta fase, as contradições entre o desenvolvimento esperado e o alcançado ficam mais evidentes. No primeiro giro do espiral, em que os conceitos científicos entram na formação junto com os mentores, o salto qualitativo seria originado em relação ao estado atual (experiência cotidiana) em que as alunas aprenderiam novos conceitos para compreender a prática pedagógica. O resultado foi ao invés do desenvolvimento dos conceitos, um possível verbalismo vazio. O segundo giro seria o da transformação da ação. O esperado era que as estagiárias aprendessem a elaborar planos que articulassem os novos conceitos e o que gostariam de fazer em suas aulas. Pelos problemas citados, um planejamento bem pensado foi substituído ou por pura reprodução, ou por imposição de um formato ou tutorial prescritivo.

No terceiro giro, em que a regência seria a experiência prática para experimentar e entender os novos conceitos, não houve o impacto esperado, tanto pela contradição do giro anterior quanto pelo fato de que teoria e prática eram interpretadas como entidades isoladas. A teoria ficou no papel e a prática era o que as estagiárias decidiram fazer. Por fim, o quarto giro mostrou que, ao invés de internalizar novos conceitos, o que se constituiu no sentido das estagiárias foi que os conceitos eram abstrações vazias que representavam apenas uma prescrição que era encerrada junto com o estágio. Esse tombo, em oposição ao salto, finalizou a formação inicial com professoras que possivelmente não se sentiam capazes de articular teoria e prática. Elas saíram (oficialmente) para o mercado de trabalho contando, sobretudo, com um conhecimento cotidiano experiencial de ensinar e aparentes vestígios de conhecimentos científicos. Tendo isso em mente, três implicações deste espiral podem ser observadas.

*O ensino e sua natureza organizada para o desenvolvimento.* Ao longo das narrativas ficou evidente que boa parte dos conflitos se estabeleceu pela dificuldade de reconhecer conceitos, convenções e expectativas no contexto de estágio. Essas tentativas de aprender sem um propósito claro retratam o típico *trabalho de Sísifo* (VYGOTSKY, 1934/2012, p.206), citado por Vygotsky para explicar o ensino infrutífero comum em vários métodos tradicionais de instrução. Essa comparação ficou ainda mais evidente com relação ao ensino de conceitos científicos no curso de Letras, que eram apresentados a partir de sua definição, mas sem as condições necessárias para que os alunos construíssem uma base orientadora da ação, um sistema de pontos de referência (GALPERIN; TALYZINA, 1957/1963; TALYZINA, 1968/1980, 1981). As alunas não viam relação entre os conceitos e trabalhar com eles, dessa forma, eles pareciam desconectados. Sem essa base, o desenvolvimento se estabelece a partir de diversas fases intermediárias marcadas por tentativa e erro (GALPERIN, 1957/1989, 1957/1961, 1968, 1969, 1978/1992, GALPERIN; PANTINA, 1958/1965), que podem levar ao sucesso, mas de maneira acidental. O conceito de Galperin, se direcionado à formação de professores, traz uma contribuição importante. O ensino como uma proposta organizada elimina grande parte do processo especulativo da aprendizagem. Ela entra em cena como possibilidade de reformulação das disciplinas baseadas em teorias pedagógicas, de forma que sejam oferecidas melhores condições de desenvolvimento conceitual para que o professor compreenda sua prática além de seus limites concretos.

*A busca do equilíbrio entre a criatividade pedagógica e a reprodução imitativa no desenvolvimento de ferramentas da instrução.* Considerando que é na ausência das coisas que elas adquirem significado abstrato (GALPERIN, 1969, p.252), as estagiárias apresentaram três histórias em extremos diferentes. Tanto a liberdade criativa (com ou sem mentor presente) quanto a intervenção insistente, não ofereceram condições para que os alunos compreendessem, em sua totalidade, a estrutura de ação necessária para elaborar os planos de unidade. A ausência dessas condições favoreceu o entendimento da teoria como abstração incompatível com a realidade. Mesmo no curso à distância, a liberdade criativa teve seus limites. Dessa forma, as estratégias resultaram em uma reprodução imitativa do tipo tradicional (VYGOTSKY, 1934/2012). O formato dos

planos foi reaproveitado com novas modificações, mas os conceitos teóricos que sustentam essas propostas foram utilizados como aparato decorativo. Rejeitando essa reprodução tradicional como uma cópia de ações irrefletidas (CHAIKLIN, 2003), a contribuição de Vygotsky, ainda que não explorada com detalhes em sua obra, é de que a ressignificação do conceito de imitar como parte da aprendizagem humana é um processo “sensível e baseado em compreensão” (VYGOTSKY, 1982, v5, p.202). No processo colaborativo em que os mentores têm potencial de trabalhar próximo das zonas de possibilidade (VYGOTSKY, 1935/2011) dos alunos, o desafio é encontrar o equilíbrio nos procedimentos de ensino que ofereçam modelos ou protótipos, mas que desenvolvam o trabalho criativo.

*O problema do verbalismo vazio na formação do professor.* Uma das máximas do trabalho de Vygotsky sobre a formação conceitual é que a sala de aula é o contexto por excelência para o ensino dos conceitos científicos. O verbalismo vazio aparece na obra original de Vygotsky para explicar o desenvolvimento de conceitos científicos de maneira insuficiente, portanto inadequado para o uso “significativo” (VYGOTSKY, 1934/2012, p. 170), ou seja, generalizante da experiência cultural do indivíduo. Os dados corroboraram a hipótese dele nos exemplos conceituais introduzidos em diferentes fases do estágio. A partir das narrativas, sugeri que os conceitos permaneceram, de certa forma, incertos, mesmo quando usados diretamente na elaboração dos planos. O maior desafio desse verbalismo é que ele cria uma falsa ilusão de que os professores em formação compreendem os conceitos científicos a ponto de re(interpretar) a própria prática a partir deles. Essa falsa ilusão se revela posteriormente em práticas contraditórias que promovem um ensino tradicional disfarçado em práticas de aprendizagem como um processo que se dá na interação. Apenas olhando os planos escritos, era possível inferir que havia certo grau de coerência teórica. A descrição da prática, no entanto, evidenciou que os conceitos científicos praticamente não figuraram na experiência de estágio e as tomadas de decisão eram mais impulsionadas pela experiência concreta (presente e passado). O processo mais amplo do desenvolvimento conceitual, constituído da relação entre conceitos científicos e cotidianos, mostra outra contribuição da vertente histórico-cultural para lidar com processos tratados como isolados ou contraditórios pelo campo de formação de professores há muito tempo. No



capítulo final, a seguir, essas perspectivas são retomadas considerando as implicações da tese como um todo.

## Capítulo 5

# Implicações para futuras trajetórias

*“This is the last thing I did in psychology  
– and I will die on the summit,  
just like Moses who saw  
the promised land but did not enter it.  
Forgive me, dear creations.  
The rest is silence!”<sup>153</sup>  
(A última nota de Vygotsky em 1934)<sup>154</sup>*

As considerações finais desta tese serão apresentadas a partir de três perspectivas. Primeiro, retomo as questões de pesquisa para pontuar os resultados encontrados. Segundo, abordo as contribuições da investigação para em seguida encerrar com algumas ponderações acerca das limitações e possibilidades de pesquisas futuras.

### 5.1 Voltando aos questionamentos iniciais

Para dar início a este percurso investigativo, pontuei três questões norteadoras do estudo com três alunas de Letras ao longo de aproximadamente quatro anos. A partir das narrativas analisadas no capítulo anterior é possível considerar os seguintes resultados.

1. *Como as histórias pessoais configuram o perfil contemporâneo do aluno que chega ao curso de Letras?*

As três participantes chegaram ao curso de Letras com visões idealizadas da profissão. Esse apreço pela carreira docente nasceu das práticas escolares passadas que

---

<sup>153</sup> “Esta e a última coisa que fiz na psicologia – e morrerei no topo, assim como Moisés que viu a terra prometida, mas não entrou. Perdoem-me, queridas criações. O resto é silêncio”.

<sup>154</sup> Traduzido do russo para o inglês por Zavershneva (2016, p.88). Esta nota foi recentemente descoberta nos arquivos familiares de L.S Vygotsky. “O resto é silêncio” é uma referência à frase que finaliza a peça Hamlet de William Shakespeare.

remontam desde as experiências do ensino fundamental, que modificaram o futuro delas em relação ao ensino médio, quando as três optaram pelo magistério. O contato com alguns professores que marcaram suas vidas influenciou no desejo de seguir a mesma profissão, alguns deles intervindo diretamente por meio de conselhos e incentivos. A prática pedagógica e a postura em sala de aula desses professores tornaram-se referência de como ensinar. Dos relatos, saltaram das narrativas principalmente as professoras de Português e Inglês.

Ainda que tradicionalmente o campo de formação de professores tenha interpretado o impacto da experiência escolar e dos professores a partir da ideia de *aprendizagem por observação*, foi sugerido que esse mesmo fenômeno poderia ser interpretado de uma perspectiva histórico-cultural. Dessa forma, o desejo de tornar-se professora de línguas surgiu do impacto desses mentores nas interações que propiciavam condições de aprendizagem significativa (nas lembranças delas), bem como o reconhecimento do potencial dessas alunas para aprender os conteúdos, lapidando nelas os primeiros sinais de aptidão para o ofício. O sentido que elas construíram da profissão se baseia no reconhecimento dos professores cujas práticas eram admiradas como bons modelos. Esses comportamentos culturais específicos (ensinar) no plano social foram assimilados na experiência intrapessoal contribuindo para o *conhecimento cotidiano* da profissão. Por sua flexibilidade, o sentido ia se construindo nas novas relações delas com o contexto e os sujeitos.

A chegada ao curso de Letras, contexto que promoveu a formação do professor a partir de uma estrutura institucional (composta de tarefas, requisitos, ferramentas disponibilizadas, mentores mais experientes), pôs em cheque esse sentido estabelecido pelas participantes. O principal choque de realidade foi a constatação de que estavam aquém do esperado em termos de conhecimento da LE ofertada pelo curso. Esse choque fez com que elas questionassem a validade da própria trajetória escolar descrita com boas recordações, mas também percebessem que as condições disponíveis para aprender inglês eram insuficientes para que atingissem o nível esperado pela disciplina.

Dessa forma, a primeira temporada foi marcada por descobertas, mas principalmente pelo conflito entre duas zonas de desenvolvimento proximal. De um lado, a ZDP das alunas era constituída da distância de seu *desenvolvimento real* e do

*potencial* que esperavam desenvolver no curso. Do outro, o curso estabeleceu um nível de conhecimento mínimo como ponto de partida, norteando o conteúdo trabalhado nas aulas e criando a primeira lacuna, uma vez que esse ponto de partida era incompatível com o conhecimento real das alunas (uma ZDP ilusória). O descompasso nesse contexto foi retratado como desmotivador, pois sentiram que a formação subestimava a realidade.

Com este cenário, propus o primeiro movimento em espiral (figura 2) em que, apesar de progresso, ele não sinalizou possíveis movimentos de desenvolvimento no sentido histórico-cultural. Houve progresso no sentido em que elas foram capazes de concluir a disciplina e ir para a próxima etapa, no entanto, não solucionaram o primeiro conflito. Com o espiral, indiquei quatro aspectos nos pontos de virada que ao invés de desenvolvimento resultaram em uma primeira lacuna.

Primeiro, as alunas chegaram ao curso atribuindo à profissão um sentido baseado em boas experiências anteriores. Ao invés de se apoiar nele para o começo da trajetória, o curso afetou a estabilidade momentânea desse sentido. Segundo, o conhecimento linguístico das alunas naquele momento era aquém do padrão mínimo esperado pelo curso. Logo, seu ponto de partida não era compatível com o desenvolvimento atual das alunas. Terceiro, a lacuna se abriu, e mesmo assim as participantes queriam ensinar uma língua que ainda não tinham aprendido e que tinham dificuldade de acompanhar desde o início do curso. E finalmente, o quarto aspecto apontado do espiral foi a ruptura da visão idealizada da profissão frente a esses novos desafios. Os professores modelos que antes inspiravam essas alunas, agora sabiam da dificuldade delas, mas estabeleceram parâmetros de conhecimento que elas não tinham, gerando a sensação de desamparo. Houve uma mudança de postura: os professores mais compreensivos do passado foram substituídos por professores mais exigentes que esperavam mais independência do aluno (a capacidade de eliminar a lacuna por conta própria).

Esses fatores que constituem a lacuna que impede o desenvolvimento do espiral foram apontados a partir do entrelaçamento de passado e presente nas narrativas. Dos anos escolares com um ensino de línguas tradicional que não desenvolveu as capacidades linguísticas mínimas, as futuras professoras percebem no momento presente as consequências desse ensino problemático comum ao sistema brasileiro,

anteriormente lembrado por meio das boas recordações. As narrativas sugeriram que os eventos se interligavam e essa relação dinâmica foi o ponto chave para chegar até a lacuna que apontei neste primeiro ano de curso.

Em relação às pesquisas de formação que discuti no capítulo dois, é importante considerar que estes resultados corroboram a ideia inicial de que as experiências escolares colaboram fortemente para a maneira como os alunos compreendem o que é ser professor e seu trabalho. As narrativas reconstruídas nesse primeiro momento contribuíram ao mostrar que essas idealizações são o ponto de partida dos alunos de Letras, pois é por meio delas que enxergam o começo da trajetória. O que o curso faz com o sentido dos alunos sobre a profissão pode ajudar a compreender os rumos que a formação pretende seguir. É aqui que as regras do jogo precisam ser estabelecidas. No caso desta pesquisa, essas regras não ficaram claras o suficiente e o sentido dos alunos não foi, aparentemente levado em conta, fazendo com que eles sentissem os efeitos dessas exigências institucionais. A trajetória progrediu, os objetivos institucionais foram cumpridos e provavelmente gerou uma sensação de desenvolvimento. No entanto, a falta de relação entre o estado real dos alunos e as tarefas do curso não permitiram um movimento do espiral característico da teoria histórico-cultural.

## 2. *Quais ferramentas emergem nesse contexto e como se configura o potencial mediador?*

Na *segunda temporada* discuti o caso dos diários de leitura. Baseado na perspectiva do ISD e o ensino por meio de gêneros, essa produção textual entrou em cena revisitando uma lacuna anterior: a falta de conhecimento da LE. Os diários foram selecionados por seu potencial de promover mais oportunidades de aprendizagem, possibilitando assim o avanço qualitativo para uma nova etapa do espiral.

A proposta de analisar as tentativas de internalização de uma ferramenta na ação materializada até sua reconstrução no plano mental, foi feita a partir de quatro estágios. A ferramenta foi introduzida com poucas condições necessárias para a ação: uma lista de características do gênero diário de leitura, o artigo teórico (texto base) e algumas orientações na sala. Com elas, as alunas construíram uma base para ação

incompleta que se evidenciou nas etapas seguintes. Elas não conseguiram avançar na produção do gênero pela falta de orientação entre uma produção escrita e outra, numa relação de tentativa e erro. Nesse cenário, as notas numéricas eram o principal indício de desempenho e pela pouca mudança, sinalizavam pouco progresso. Por fim, ao invés de mostrar sinais de internalização daquelas habilidades no plano mental, a relação se estabeleceu de forma utilitária, pois sem ver finalidade ou eficácia no uso da ferramenta, seu uso era motivado exclusivamente para cumprir os requisitos institucionais da disciplina.

Ao fim da segunda temporada sugeri um novo desenho da trajetória em espiral caso os diários fossem utilizados de forma a gerar desenvolvimento, pois eles exemplificariam as etapas que vão da ação material externa (primeiras produções escritas, anotações e leituras) até a atividade interna (transformação das capacidades de leitura e escrita dos alunos), passando pela dinâmica dos estágios intermediários. O relatos nas narrativas, no entanto, sugeriram o oposto. As alunas chegaram a esta etapa carregando a lacuna anterior. A trajetória avança, mas os desafios somam outra lacuna, que nesta temporada apresentei a partir de quatro pontos.

Primeiro, a ferramenta foi apresentada por seu potencial de superar a lacuna anterior (dificuldade com a LE), mas esta era desconhecida pelos alunos. O problema inicial se estabeleceu aqui quando as condições necessárias da tarefa (a construção da base orientadora, a mediação do professor, as condições que envolvem a produção escrita, dentre outros) se restringiram ao papel com a definição do conceito. Segundo, isso se agravou pelas primeiras tentativas frustradas de uso (incompreensão da tarefa e falta de mediação mais explícita do professor). Se oferecidas corretamente, as alunas avançariam no espiral, mas pelo apontado na narrativa, isso aparentemente não ocorreu. E como disse anteriormente, o salto qualitativo deu lugar a um tombo.

Terceiro, essas condições tornaram a prática dos diários uma tarefa orientada por um sistema de condições incompletas. As alunas criaram as próprias estratégias em face da insuficiência de mediação do outro, e isto orientou o foco da produção escrita para a obtenção de nota (prescrição institucional) ao invés do desenvolvimento (aprender a língua que elas querem ensinar). Quarto, e último, uma segunda lacuna relacionada à primeira se evidenciou. Uma ferramenta trazida para fazer a diferença em um novo ato

mediado, não fez diferença e gerou apenas mais conflito. O diário tinha um propósito que, na prática, foi entendido como incompatível ou incoerente e as alunas acabaram dicotomizando teoria e prática.

Essas lacunas foram mostradas na relação entre os diários escritos e a reconstituição narrativa das alunas sobre esse processo. Durante os grupos focais elas perceberam com mais detalhes a relação paradoxal que tinham com os diários de leitura e até tentaram mudar a situação, todavia, diferentes condições contextuais (falta de diálogo com a professora, ocupação com outros afazeres do curso, desânimo com a disciplina) competiram fortemente contra o desejo de mudança. É necessário considerar ainda as condições de trabalho do professor formador; o retorno individualizado da produção escrita pode ser impossibilitado no caso de turmas maiores. Neste caso, uma alternativa seria adaptar a frequência e o uso do diário de forma que seja possível oferecer um indício dos problemas na produção escrita.

Os resultados desta temporada contrariam grande parte das pesquisas sobre diário de leitura que discuti anteriormente. Enquanto os diários são comumente apresentados nas pesquisas em LA por seu potencial transformador e com resultados de sucesso, as três participantes construíram um quadro oposto. Isso não pode ser interpretado apenas como um uso errado dos diários por parte delas ou da instituição. Existe um conflito entre a formadora que não tem acesso à opinião dos alunos e dos alunos que não conseguem dialogar com ela. Para chegar a esse resultado, não considerei apenas os diários escritos, mas a interpretação das alunas sobre eles. O resultado alcançado salienta uma forte contradição entre o texto escrito e a verdadeira opinião delas. Enquanto elas se preocupam com o que professor quer ler, nos grupos focais elas analisaram com mais liberdade o problema que não era discutido no curso.

Esses resultados aqui não invalidam as pesquisas anteriores que focalizam principalmente as histórias de sucesso com o gênero diário de leitura, mas abrem o debate para a importância de considerar a interpretação do sujeito (o processo) e não apenas o produto (produção escrita). Além disso, é essencial atentar para a interação pesquisador e participante, por exemplo, e se existe uma relação de poder entre eles (um professor que estuda seus alunos e o avalia institucionalmente, por exemplo). Como a pesquisa em si não afetaria o processo avaliativo do curso, logo, elas se sentiram

confortáveis para discutir o que quisessem, usando os grupos focais como espaço para falar sobre suas inquietações.

Na *terceira temporada* entraram em cena os relatórios escritos na disciplina de estágio supervisionado. Por não ser uma ferramenta nova na experiência cultural daquelas participantes, a análise considerou seu papel mediador no desenvolvimento do conhecimento disciplinar do professor de LE em situação de estágio. Apesar de não apresentarem dificuldade de usar a ferramenta na disciplina, também vivenciaram uma relação utilitária com os relatórios por sentirem que nele não havia espaço para retratar o que viam na sala de aula. As alunas interpretaram os princípios éticos da professora de estágio como limitadores do tipo de opinião permitida no texto escrito, achando que deveriam cumprir todos os requisitos da tarefa, escrevendo apenas o que a professora esperava ouvir. Somado a isso, as alunas buscaram experiências profissionais concomitantes com a formação inicial e as encontraram. Com essa dimensão prática saturando a experiência concreta, toda a proposta do estágio inicial pareceu repetitiva, pois na vida real já experimentavam a profissão.

Para essa temporada abordei um uma nova trajetória no formato do espiral. Originalmente, o desenvolvimento do professor seria alcançado nessa etapa pelo entrelaçar do conhecimento cotidiano do aluno de Letras com os novos conhecimentos oferecidos pelo curso e pelo estágio supervisionado. Para chegar à etapa de um salto qualitativo, o aluno chegaria a uma nova compreensão da profissão docente passando pelo que já sabia, e que foi discutido nas temporadas anteriores. Isso, no entanto, aparentemente não ocorreu. Ao invés de mostrar sinais de desenvolvimento, essa etapa do estágio supervisionado pareceu apenas uma tarefa institucional cumprida na progressão temporal que mascara uma visão de desenvolvimento. As contradições evidenciadas na terceira lacuna, no entanto, permitem inferir um processo de antidesenvolvimento que discuti a partir de quatro aspectos.

Como mostrado inicialmente, o conhecimento cotidiano do professor em formação é seu principal referencial para interpretar as novas experiências do curso. Um diferencial desta seção é que esse conhecimento agora não se baseia apenas nas experiências anteriores, mas nas atuais: as oportunidades de emprego que surgiram durante a formação e sem nenhum vínculo direto com a universidade. As experiências



práticas seriam introduzidas na vida desses alunos pelo estágio, enquanto isso, oportunidades de emprego já aparecem para esses profissionais inexperientes.

Segundo, os alunos passaram a estudar formalmente um conjunto de conhecimentos disciplinares a partir de teorias da área de LA e Educação enquanto ficaram encarregados de realizar o estágio. O que era para integrar teoria e prática foi substituído pela visão de uma tarefa institucional burocrática e trabalhosa. O propósito do estágio não era condizente com o perfil dessas alunas. Elas não queriam se familiarizar com o contexto escolar, elas queriam soluções e alternativas para os problemas que já estavam vivenciando e não davam conta, pois esbarravam nos limites de sua compreensão cotidiana e intuitiva da profissão. Além disso, todo esse conflito foi apoiado pela própria secretaria de educação, pois as contratou mesmo sabendo que ainda não tinham concluído a formação inicial.

Terceiro, tanto os relatórios quanto as tarefas práticas foram insuficientes para mudar o sentido construído por elas sobre a profissão, uma vez que sua experiência estava saturada pelo trabalho que encontraram fora da universidade. Como já trabalhavam na área, sentiam que o estágio era repetitivo e acabaram desvalorizando a contribuição dele para o desenvolvimento profissional. Quarto, a lacuna que se estabeleceu aqui era a de supervalorização do conhecimento cotidiano, da experiência concreta em detrimento do conhecimento científico mediado pela proposta do estágio. Elas sentiam limitações em sua prática docente, mas não viam no curso de formação a possibilidade de transformação. Duas entidades distintas foram concebidas: de um lado o que elas aprendem na prática e, do outro, um conjunto de teorias e tarefas práticas que serviram apenas para obter aprovação em uma disciplina específica.

Esse panorama ficou evidenciado nos relatos narrativos mediados pelos relatórios escritos que mostraram uma contradição entre o texto escrito e a narrativa oral. Enquanto os relatórios se voltaram às expectativas do avaliador, as histórias indicaram que nem tudo que foi escrito necessariamente representava o que elas efetivamente gostariam de ter dito. Apesar das pesquisas sobre o estágio na formação docente reconhecerem seu potencial para experiências transformadoras, as implicações da terceira temporada sugerem a necessidade de repensar sua organização institucional e seu propósito. Será que suas tarefas condizem com o perfil contemporâneo do aluno de

Letras que já consegue trabalhar oficialmente sem ao menos um preparo mais cuidadoso? A partir desses resultados é possível considerar que a organização do estágio é possível tanto de maneira mais coerente às necessidades atuais da formação, quanto de forma mais adequada às exigências das prescrições nacionais impostas aos cursos de Letras.

3. *Qual o papel do estágio supervisionado no preparo profissional do professor de língua estrangeira (inglês)?*

O estágio supervisionado apareceu organizado em duas partes, sendo a etapa inicial representada na terceira temporada e a etapa final na quarta. Em ambas constatou-se, na visão dos alunos, que o formato dessa tarefa institucional remonta ao que Vygotsky chamou de *trabalho de Sísifo*, usado originalmente para explicar a prática instrucional sem propósito, que não explora, por exemplo, o potencial da construção de conceitos científicos.

Na *terceira temporada* o estágio surgiu quando, na etapa anterior, as alunas esperavam por uma instrução que integrasse teoria e prática, decorrente das experiências anteriores no seu desenvolvimento em espiral com o diário de leitura, que não possibilitou tal articulação. Avançando para uma nova etapa, mesmo sem ter concluído a anterior, a proposta inicial do estágio era promover o contato das estagiárias com a realidade escolar. Ao mesmo tempo, oportunidades de emprego apareceram para as participantes, que se aproximaram do contexto escolar. Quando as tarefas práticas surgiram, o desejo da prática já estava sendo suprido e saturado pelas oportunidades de trabalho. E como dito anteriormente, ao invés das limitações vividas na produção dos relatórios, tais oportunidades ofereceram maior liberdade, mas não o subsídio teórico que o estágio poderia oferecer.

Na *quarta temporada*, o estágio final partiu da etapa anterior de familiarização com o entorno escolar e avançou para as fases de planejamento de atividades e regência compartilhada. Esperando novamente pelo preparo metodológico do curso (elas esperavam aprender a dar aula, a trabalhar com determinada teoria), a entrada dos mentores nesse momento foi um fator de maior impacto. Três modalidades de

supervisão foram observadas nas narrativas: Amanda teve um mentor que pouco interferiu em suas escolhas dando mais liberdade, Julia teve uma mentora sempre presente, mas que intervinha constantemente, de forma que as escolhas da estagiária nunca eram suficientes. Já Sarah não teve um mentor materializado, guiando-se principalmente pelos tutoriais do curso à distância e sua intuição.

Nos três casos, apesar da presença de conceitos teóricos introduzidos tanto nas disciplinas do curso quanto por seus mentores, sugeri que eles não foram utilizados em seu potencial mediador de desenvolvimento psicológico, transformador inclusive da relação que o sujeito mantém com seu conhecimento já estabelecido. Na fase de regência, os relatos sugeriram que as alunas agiam baseadas em sua intuição. Basearam-se principalmente no sentido que elas construíram sobre o que é ensinar e como fazê-lo, das experiências dos anos escolares e das contratações temporárias (retome a primeira e a terceira temporada) e testavam suas opções a cada nova aula. Ao fim, apesar de perceberem traços desses conceitos teóricos em suas aulas planejadas, não demonstraram sinais de formação de um conceito completo. A compreensão parcial, ao mesmo tempo em que contribuiu para a lacuna entre teoria e prática, reforçou a ideia de que a formação inicial era muito teórica e não preparava para os desafios da profissão.

O último espiral que apresentei ao final da quarta temporada (figura 10) representa o desenvolvimento conceitual do professor esperado pelas condições oportunizadas no estágio. Os relatos apresentados, no entanto, permitem cogitar que a formação de conceitos conforme visto na teoria histórico-cultural possivelmente não ocorreu. Dessa forma, busquei mostrar a lacuna que impede o desenvolvimento conceitual do professor e as narrativas levaram a quatro aspectos principais.

Primeiro, o estágio introduziu a novidade de articular conceitos de teorias linguístico-pedagógicas em um trabalho supervisionado por alguém capaz mediar esse novo conhecimento que se adquire. Ainda sim, cada estagiária chegou até esta etapa da trajetória com três lacunas que apontei anteriormente: 1) não saber inglês, mas querer ensinar essa língua que têm dificuldade, 2) não conseguir internalizar uma ferramenta que tinha potencial para ajudar a aprender inglês e 3) não conseguir libertar-se da dependência exclusiva de sua visão cotidiana da profissão, desmerecendo a formação teórico-disciplinar da licenciatura. Assim, o estágio final retomou esse cenário de

introduzir os conceitos científicos da formação e discutir a questão da prática, algo que as participantes já dicotomizavam desde a temporada anterior.

Segundo, essa visão dicotômica influenciou o trabalho criativo. Mesmo com a expectativa de um planejamento de aulas com base em teoria e amparo de um mentor, as estagiárias deram a entender que não alcançaram o domínio do conceito científico. Enquanto Sarah e Amanda tiveram mais liberdade para articular determinadas teorias em seus planejamentos didáticos, Julia recebeu mais intervenção direta de uma especialista e mesmo assim não conseguiu generalizar propriamente o trabalho com gêneros. No caso das três, foi sugerido que o resultado final foi um planejamento que mascarou o desenvolvimento conceitual. Sua materialização (os propósitos descritos no papel) parecia coerente com a teoria, mas o que não se percebeu, e esta pesquisa sugeriu, foi que os conceitos científicos permaneceram muito abstratos para essas professoras. O terceiro aspecto, seguindo o anterior, refletiu a contradição do planejamento que parecia teoricamente coerente. Nas narrativas das três participantes foi mostrado que a teoria tinha papel decorativo, pois o que contou foi a intuição das alunas, seja para tomar decisões (Sarah) ou reagir ao comportamento variado dos alunos na sala de aula (Amanda e Julia).

Por fim, o quarto aspecto molda a lacuna desta trajetória: teoria e prática para elas tornaram-se ainda mais incompatíveis. O estágio poderia propiciar o desenvolvimento conceitual do professor que experimenta uma determinada prática pedagógica mesmo sendo uma experiência breve. Contudo, os conflitos entre a relação mentor e estagiário, entre o trabalho criativo e uma prescrição teórica, sugerem que as alunas provavelmente concluíram a licenciatura com a sensação contraditória de (des)preparo. De um lado, parece que não houve preparo, pois os conhecimentos científicos não foram assimilados por serem ainda muito abstratos e elas acreditam atualmente que não contarão com eles no futuro. Do outro, se foi possível vencer todas essas etapas da formação inicial, foi porque o conhecimento cotidiano delas serviu de alternativa toda vez que, ao invés de um salto qualitativo, a trajetória era marcada por um tombo. Cada estagiária se levantou e buscou o próximo passo da trajetória, mesmo que isso significasse carregar o peso de mais uma lacuna em suas costas.

Os resultados corroboram a ideia de que a licenciatura é base da formação, é um

primeiro passo importante do desenvolvimento profissional. Se pensado da maneira como apresentado nesta tese, o desenvolvimento é pensado no desenho de um espiral que interliga eventos do presente e do passado para compreender os possíveis avanços que compõem a trajetória profissional.

Para essas três participantes, no entanto, foi um primeiro passo marcado por incertezas. Apesar de sua brevidade, o potencial do estágio não deve ser subestimado, como sinalizei anteriormente no capítulo dois. Seja ele estruturalmente rígido ou não, é preciso encontrar o equilíbrio entre esses extremos para que apesar de uma experiência de curta duração, seja possível pelo menos iniciar o desenvolvimento de novos conceitos. As narrativas mostraram um quadro semelhante aos desafios apontados no paradigma reflexivo. Enquanto se espera que a formação promova a independência do professor que analisa não apenas seu contexto, (as condições políticas e sociais de seu trabalho), o que se pode observar é uma forte tradição de uma transferência de conhecimentos isolados e uma supervalorização da experiência do professor, de seu conhecimento tácito. De certa forma esses desafios ainda não foram superados.

Mais uma vez foi mostrada a disparidade de pontos de vistas entre o trabalho escrito para ser avaliado no curso de formação (relatórios, avaliação sobre o estágio, dentre outros) e da participante que reconstitui suas experiências pelas entrevistas. Apesar de esses documentos sugerirem os benefícios dos estágios e da regência, as alunas reconheceram que não era isso que gostariam realmente de ter dito. Sabendo que suas reflexões eram perpassadas por uma avaliação formal, achavam que deveriam falar apenas coisas boas e, portanto, adotaram estratégias para não comprometer todo o esforço realizado até a etapa final. Isso não colabora com o curso de formação, pois o retorno que os formadores recebem de seus estagiários é que tudo está aparentemente bem, quando na verdade, a situação é bem mais complexa. É preciso quebrar essa barreira para chegar ao cerne da questão e o estudo narrativo possibilitou o acesso ao que as participantes desejavam falar, sem cobrança institucional, sem medo de achar que sua opinião poderia ser penalizada. Foi por meio dessa relação de confiança que este estudo se concretizou.

## 5.2 Contribuições da pesquisa

Retomando a proposta inicial de contribuir com a agenda de pesquisas da Linguística Aplicada e mais especificamente o campo da formação de professores, esta seção discute possíveis implicações desta investigação. O estudo narrativo mostrou a importância do desenho longitudinal que possibilitou, ao longo dos anos, traçar as trajetórias a partir da noção de espiral em que as etapas já vivenciadas se relacionam aos novos caminhos a serem percorridos. Mesmo os dados possibilitando interpretar que o desenvolvimento, do ponto de vista histórico-cultural, aparentemente não foi alcançado em sua totalidade (formação de conceitos, internalização de ferramentas e atos mentais, dentre outros exemplos), as lacunas foram as formas encontradas para compreender esses problemas ou esse cenário de antidesenvolvimento.

O apreço pela profissão em sua compreensão cotidiana se relacionou à postura intuitiva das estagiárias na regência do último ano. Essa valorização da experiência prática, por sua vez, retoma tanto a insuficiência da maneira como os conceitos científicos estiveram presentes, bem como as constantes experiências desassociadas de teoria e prática ao longo da formação: o conhecimento linguístico real e o ponto de partida do curso (*primeira temporada*), os diários de leitura como propulsores da aprendizagem de LE (*segunda temporada*), a escrita dos relatórios de estágio e a experiência real observada (*terceira temporada*). Tratadas isoladamente, elas poderiam ser representadas como exemplos de pedras no caminho. Aqui, representaram uma trajetória de quatro anos em que as lacunas foram se acentuando, as quais poderiam ser foco de ensino do próprio processo de formação.

O estudo contribuiu com o panorama de investigação da formação inicial de professores de inglês como LE. As participantes vivenciaram o curso de Letras de maneiras diferentes, ora concordando e ora contrapondo seus sentidos a cada novo evento. Apesar da especificidade dos detalhes narrativos, os resultados em geral se relacionam aos problemas mais frequentes da formação de professores conforme a revisão de literatura apontada no capítulo dois (os conflitos entre teoria e prática, o pensamento do professor, dentre outros).

Do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, os trabalhos dos soviéticos

ressaltam a relação entre o processo educacional (especialmente a instrução) e o desenvolvimento (no nível social e individual). O pressuposto de que a instrução deve ser sistematicamente organizada aparece na obra de Vygotsky em diferentes fases e é retomado constantemente por seus colaboradores nas gerações seguintes. Nesta pesquisa, o excesso de tentativa e erro nas tomadas de decisão mostrou que na ausência de clareza nas tarefas, em seus objetivos e nas ferramentas acessíveis, as alunas aprendiam sempre em condições de incerteza e seu desenvolvimento parecia fragmentado. Usavam as ferramentas de maneira utilitária, sentiam dificuldade de estabelecer propósitos voltados para a própria formação e se viam como alunas a maior parte do tempo. Esses resultados sugerem a necessidade de repensar o modelo tradicional do estágio, ainda que, em sua historicidade, ele tenha se desenvolvido de maneira mais sensível ao preparo profissional.

A pesquisa retratou um cenário marcado por desafios nas vozes das participantes que não entendiam porque esse processo parecia tão fragmentado. Ao pensar, do ponto de vista histórico-cultural, como poderia ser esquematizado narrativamente o desenvolvimento do professor, foi possível encontrar nas narrativas as pistas para se chegar às lacunas que impediram os saltos dentro do espiral. Essas lacunas não se restringem ao ambiente da sala de aula, pois perpassam a historicidade do ensino de inglês na escola regular brasileira, a imposição das prescrições nacionais para a educação sem considerar a especificidade de cada contexto, a desvalorização da carreira docente ao propiciar trabalho sem exigência de formação inicial obrigatória, dentre outros fenômenos históricos. Ainda que um cenário marcado principalmente por desafios, é importante considerar que é dessa forma como as participantes recordam de suas experiências. Com estes desafios em mente, novas teorizações são buscadas para compreender esses fenômenos. Sendo assim, este estudo espera poder contribuir nesta direção, ao abordar essas histórias da formação inicial a partir de outras perspectivas.

### **5.3 Limitações que motivam novas trajetórias**

Algumas limitações, no entanto, merecem ser consideradas e tomadas como ponto de partida para mais investigações dessa natureza. A primeira delas é uma crítica

que se infere da obra de Vygotsky. Ele sugeriu que o estudo psicológico do desenvolvimento conceitual fosse feito de forma experimental, para que, por meio de seus traços, as diferentes etapas de generalização da experiência social pudessem ser elaboradas. Este estudo, todavia, não buscou um registro sequencial mais pormenorizado da formação conceitual, por exemplo, no quarto ano. Ainda sim, o estudo em suas ondas longitudinais foi capaz de representar a dinâmica dos eventos (narrativamente), conforme iam se desenvolvendo. No ano da regência, por exemplo, os episódios indicaram nas diferentes etapas de que forma os conceitos foram introduzidos, como posteriormente fizeram parte dos planejamentos e como foram interpretados durante a etapa de ensino.

Mesmo trazendo para a discussão a perspectiva dos estudos sobre os atos mentais, o estudo não forneceu indícios comparativos concretos de como o ensino organizado a partir de um esquema de base orientadora de ação seria mais benéfico que o sistema tradicional de instrução presente no relato das alunas. Da mesma forma, não foi planejado intervir ao longo do processo, favorecendo assim o sentido das participantes nas situações originais do contexto de formação. Muitas dessas lacunas tornaram-se latentes apenas durante a análise dos dados, quando estes foram revisitados várias vezes e as vinhetas foram selecionadas para compor as narrativas.

Considerando o objetivo de estudar a trajetória de formação de professores no cenário atual, optei por um estudo interpretativista, pois ele representaria com maiores detalhes um contexto real de licenciatura sem tanta interferência externa do pesquisador. Isso pode ser justificado também pela dificuldade de acesso ao contexto. Como pesquisador, não tinha nenhum vínculo direto atual com a instituição de ensino superior, logo, isso dificultaria a aprovação da pesquisa. Para acesso aos formadores, seria necessário que esta pesquisa fosse submetida ao conselho de ética da instituição deles e concomitantemente ao colegiado do curso, um processo demorado que não se encaixava ao cronograma de pesquisa da tese, pois qualquer demora comprometeria o desenho longitudinal.

Além disso, busquei a pesquisa narrativa por seu interesse metodológico na compreensão que o sujeito tem dos fenômenos, e como abordei no capítulo três, considerei essa interpretação a partir da noção vygotskiana de sentido. O distanciamento



do sujeito e o não envolvimento direto da instituição e seus agentes não comprometeram a pesquisa, pelo contrário. Diferente de trabalhos em que o próprio formador estuda seus alunos, não houve aqui nenhuma relação de poder direta que pudesse enviesar a geração dos dados ou intimidar as participantes no que gostariam de dizer.

A prática interventiva demanda tempo e total comprometimento dos participantes e no caso desta pesquisa adaptei todas as escolhas tendo como prioridade a disponibilidade das três alunas. Conforme apontado no capítulo três, elas tinham liberdade para encerrar a participação no estudo a qualquer momento (vide o termo de consentimento no anexo 1), e a colaboração total de todas elas foi alcançada principalmente por considerar os limites negociados entre pesquisador e participantes.

Várias pesquisas consideram o aporte vygotskiano como parte de seu alicerce teórico, mas geralmente em pesquisas com recortes menores ou com perspectivas como a TA que mencionei ao longo do capítulo dois. Este estudo contribui não apenas com um desenho longitudinal mais amplo, mas uma proposta de análise diferente das pesquisas existentes. Os resultados aqui apresentados possibilitam novos questionamentos para pensar pesquisas interventivas, considerando a noção de desenvolvimento discutida na trajetória delineada nos espirais como um próximo passo.

Para concluir, é importante dizer que não se deve negar que algumas mudanças foram percebidas, ou que como pesquisador não possibilitei espaços de diálogo e entendimento que elas não encontravam no curso de formação. Pelo compartilhamento, as narrativas mostraram que em determinados momentos elas percebiam que a situação era mais complexa do que viam pelas lentes de suas experiências cotidianas. Em situações como no caso dos diários de leitura, elas até buscaram o diálogo com a formadora, após discutir nos grupos focais, todavia, sem sucesso. Dessa forma, não tomei essas mudanças como transformação qualitativa da formação delas. São, na verdade, indícios de princípios de mudança, que para serem estudados com maior propriedade exigiriam mais tempo, acesso aos formadores e ao andamento da disciplina, além da adoção de estratégias de ação.

Essas limitações, no entanto, abrem espaço para que futuras pesquisas tomem esses resultados que retratam um formato convencional de formação do professor, para que novas propostas ofereçam modelos alternativos coerentes com o perfil

contemporâneo do professor que busca a formação no curso de Letras. Como a epígrafe deste capítulo mostrou, Vygotsky deixou o legado de um projeto científico inacabado do qual vislumbrou seu potencial, mas não conseguiu ver o seu pleno desenvolvimento. As novas gerações em suas pesquisas interdisciplinares podem contribuir com novas investigações e ampliações da teoria com foco na instrução, na aprendizagem escolar e no desenvolvimento humano. De forma que o próximo passo não seja o silêncio, mas a voz de narrativas de novas trajetórias de desenvolvimento.

## Epílogo

Antes dos créditos finais, uma última palavra das três participantes<sup>155</sup> ...

### **Amanda**

*Bom, eu gostei de ter participado da pesquisa, pois foi um modo de nos fazer refletir sobre a nossa prática em sala de aula, além de discutirmos alguns pontos que ficaram falhos na graduação, no que diz respeito ao ensino de inglês e que precisam ser melhorados. A partir de uma breve leitura da análise, concordo que o curso de língua inglesa para formação de professores fica um tanto fragmentado quando se tenta relacionar teoria e prática, além do agravante de que muitos alunos iniciam o curso com apenas as noções básicas de inglês, o que dificulta ainda mais o processo de aprendizagem. Atualmente estou trabalhando na mesma escola municipal, agora com alunos na faixa etária de três anos. Após a faculdade, iniciei o curso de pós-graduação em literatura na mesma instituição, no entanto, por motivos pessoais parei e dei início a pós-graduação em Educação Especial e Inclusão à distância. Após a graduação, não tive mais contato com inglês, digo cursinho ou até mesmo dar aulas. Bom, agora estou casada, apenas trabalhando. Pensei em voltar para o curso de Ciências Contábeis na mesma universidade, mas não abriram vagas para ex-alunos. Atualmente estou pensando na possibilidade de fazer uma pós-graduação na área de inglês do tipo EaD. Acho que vou fazer. Sempre tem algumas alterações [risos] (12 de Março de 2017).*

### **Julia**

*Eu realmente amei participar dessa pesquisa durante minha graduação, pois saber que tem alguém interessado em nossas experiências, nosso desenvolvimento e até mesmo nossas angústias, é algo muito gratificante. Quando iniciei o curso de Letras tinha grandes expectativas, mas ao decorrer do curso enfrentei diferentes desafios. Alguns deles me incentivavam a seguir em frente e dar meu melhor, mas outros me deixavam com a dúvida se realmente iria dar conta de terminar o curso e me formar uma boa professora. E essa pesquisa era para mim uma prova de que meus esforços não estavam passando em branco, que alguém realmente se preocupava com o que acontecia comigo durante minha graduação. Isso me ajudou muito nesses anos tão importantes para minha vida profissional e pessoal. Ver a minha história descrita em análises tão particulares foi muito gostoso. Relembrar o que aconteceu durante estes quatro anos da minha vida me trouxe sentimentos diferentes. Com toda certeza foram lembranças boas, mas nem todas felizes. Achei graça da forma como iniciamos o curso, totalmente perdidas e despreparadas. A forma como nunca desistimos, apesar das dificuldades, me trouxe um sentimento prazeroso de orgulho pessoal. Mas meu último relato, esse me trouxe um sentimento que ainda não consegui distinguir qual é. Talvez seja alegria de ter conseguido vencer todos os desafios impostos pelo curso e pela realidade da minha vida naquela época. Mas talvez seja de tristeza, pois apesar da formatura ter sido*

---

<sup>155</sup> As participantes escreveram o comentário final considerando três pontos: sobre participar da pesquisa ao longo dos três/quatro anos, sobre a análise que fiz das narrativas delas e sobre algumas mudanças na vida delas desde o fim da pesquisa.

*mérito meu, eu concluí o curso tão desmotivada, tive tantas desilusões ao decorrer da graduação, que até hoje não tenho aquela paixão que gostaria de ter pela minha formação.*

*Dias antes de concluir o último ano do curso de Letras, fui chamada no concurso da prefeitura da minha cidade para trabalhar no cargo de professora de Educação Infantil. Em janeiro de 2015, eu assumi o concurso e iniciei o ano letivo como professora regente de uma turma de 1º ano do ensino fundamental I na Escola Municipal em que coleí padrão. No ano de 2016, assumi dobra de padrão em uma escola do campo, com aulas na disciplina de Língua Inglesa, sendo este o primeiro contato entre minha formação em Letras e meu trabalho como professora de Educação Infantil. E neste ano de 2017 iniciei uma nova experiência profissional, dobrando padrão no Centro de Educação Infantil, como professora do jardim II. Depois de concluir minha graduação no curso de Letras, dei continuidade aos meus estudos. No início de 2016 comecei minha especialização em Literatura Brasileira e concluí no final do ano. No segundo semestre do mesmo ano, iniciei a minha segunda graduação no curso de História em uma universidade privada e estou atualmente concluindo o segundo semestre. (10 de Março de 2017)*

### **Sarah...**

*Sobre minha participação na pesquisa, posso afirmar que foi de grande valia, pois pude refletir sobre tudo o que vivenciei em minha “vida” acadêmica. No início me senti um pouco insegura principalmente sobre o que falar do primeiro ano, porque tudo é novo e desafiador. Gostei muito da análise feita sobre mim, percebi em alguns pontos que tinha muita dificuldade para expressar o que estava sendo vivenciado como, por exemplo, os medos, inseguranças, mágoas e angústias, entre outros sentimentos que infelizmente bloquearam em algumas partes meu desenvolvimento. Posso afirmar que gostei muito de ler sobre minha vivência, ri muito com algumas falas me sentindo a “sofredora do curso de Letras”. Em alguns momentos até me perguntei se eu tinha falado demais, porque parecia que as falas maiores eram somente minhas (risos). Os temas discutidos em algumas entrevistas me aliviavam. Era como se fosse uma seção para desabafar ou uma terapia para tirar o aperto do peito e refletir sobre o que eu poderia melhorar e também notar que não era somente minha postura ou meus atos que estavam incorretos e/ou injustos, mas também de alguns professores. Atualmente estou cursando minha primeira pós e escolhi a área de Literatura Brasileira. Trabalho como Professora temporária contratada para o governo do estado lecionando as disciplinas de Língua Inglesa e Portuguesa. Sobre a minha graduação, tenho a sensação de dever cumprido. Recordo dos momentos felizes e também dos tristes, mas que por bem ou mal me fizeram amadurecer pessoalmente e profissionalmente. Fica aqui meu sincero agradecimento ao professor Fernando por toda a paciência e desempenho nesse processo! Desejo muito sucesso e também que continue auxiliando tantas outras pessoas que assim como eu possam se sentir perdido em alguns momentos devido às dificuldades encontradas, mas que sempre enxergam uma luz no fundo do túnel e carregam consigo o seguinte pensamento: “Desistir Jamais!”. (06 de Março de 2017)*

## Referências

ABREU-TARDELLI, L.S.; LOUSADA, E.; MACHADO, A.R. Resumo escolar: uma proposta para ensino do Gênero. *Signum: Estudos de Linguagem*, v.8, n.1, p. 89-101, 2005.

AGUIAR, W.M.J.; MACHADO, M. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da psicologia sócio-histórica. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.27-42.

ALMEIDA, P.V. Teoria da atividade: aporte teórico-metodológico considerando alterações nas ferramentas de ensino de língua inglesa. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.69-88.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. 184p.

ALVES, M.P.C. O diário de leitura e o exercício da contrapalavra. In: ZOZZOLI, R. M.D; OLIVEIRA, M.B.F. (Orgs.). *Leitura, Escrita e Ensino*. Alagoas: EDUFAL, 2008. p.137-155.

ALVES, M.P.C. O diário de leitura: responsividade e autoria na formação inicial de professores. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDO DE GÊNEROS TEXTUAIS, 5., 2014, Caxias do Sul. Anais...Caxias do Sul: UCS, 2014. p.1-19.

ARIEVITCH, I. A potential for an integrated view of development and learning: Galperin's contribution to sociocultural psychology. *Mind, Culture and activity*, Philadelphia, v.10, n.4, p.278-288, 2003.

ARIEVITCH, I.; HAENEN, J.P.P. Connecting Sociocultural Theory and Educational Practice: Galperin's Approach. *Educational Psychologist*, Philadelphia, v.40, n.3, p.155-165, 2005.

ARIEVITCH, I.M.; STETSENKO, A. The Quality of Cultural Tools and Cognitive Development: Gal'perin's Perspective and Its Implications. *Human Development*, Berkeley, v.43, n.2, p.69-92, 2000.

BARBOUR, R. *Grupo Focal*. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009. 217p.

BARBOUR, R.; SCHOSTAK, J. Interviewing and Focus Groups. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C. *Research Methods in the Social Sciences*, London: Sage 2005. p.41-48.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. *Narrative Inquiry in Language teaching and learning research*. New York: Routledge, 2014. 132p.

BASSO, E. A. As competências na contemporaneidade e a formação do professor de LE. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). *Pesquisas e investigações em Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 2008, p.127-155.

BASSO, E. A.; LIMA, F. S. A Primeira impressão é a que fica? Crenças de uma professora de inglês no primeiro ano de trabalho com adolescentes de escola pública. In: SILVA, K.A.; DANIEL, F.G.; KANEKO-MARQUES, S.M.; SALOMÃO, A.C.B. (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos olhares*. Volume 3. Campinas: Pontes, 2014.p. 109-134.

BLANCK. G. Notas explicativas. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003a. 311p.

BLANCK. G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003b.

BLOOR, M.; FRANKLAND, J.; THOMAS, M.; ROBSON, K. *Focus Groups in Social Research*. London: SAGE, 2001. 110p.

BORELLI, J.D.V.P.; PESSOA, R.R. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.15-30.

BOZHOVICH, L.I. The Concept of the Cultural-Historical Development of the Mind and its Prospects. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.16, n.1, p.5-22, 1977.

BRAGA, S.R.P. Avaliação de proficiência oral no curso de Letras: a visão de professores e alunos. 167f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Resolução CNE/P nº 2/2002, de 19 de fevereiro de 2012. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 4 de março de 2002, Seção 1, p. 9.

BRUNER, J. Narrative, Culture and Mind. In: SCHIFFRIN, D.; DE FINA, A.; NYLUND, A. (Orgs.). *Telling Stories: Language, Narrative and social life*. Washington: Georgetown University Press, 2010. p.45-50.

BULLOCK, S.M. *Inside teacher education: challenging prior views of teaching and learning*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2011. 183p.

BUZZO, M.G. O diário de leitura como artefato ou instrumento no trabalho docente. *L@el em (Dis-)curso*, São Paulo, v.2, nº 1, pp.10-26, 2010.

CAINE, V.; ESTEFAN, A.; CLANDININ, D.J. A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Philadelphia, v.57, n.06, p.574-586, 2013.

CALDERANO, M.A. O estágio curricular e os cursos de formação de professores: desafios de uma proposta orgânica. In: CALDERANO, M.A. (Org.). *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p.9-20.

CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press, 1993. 172p.

CAVALCANTI, M. C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 179-184.

CEDRO, W.L.; MOURA, M.O. As relações entre a organização do ensino e a atividade de aprendizagem. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.43-60.

CELANI, M. A. A. (Org.). *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003. 231p.

CELANI, M.A.A. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 175p.

CHAIKLIN, S. The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILLER, S. (Orgs.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p.39-64.

CLANDININ, D. J. Developing rhythm in teaching: The narrative study of a beginning teacher's personal practical knowledge of classrooms. *Curriculum Inquiry*, Philadelphia, v.19, n.02, p.121-142, 1989.

- CLANDININ, D.J. Learning to live new stories of practice: Restorying teacher education. *Phenomenology and Pedagogy*, Alberta, v.9, p.70-77, 1992.
- CLANDININ, D.J. Narrative Inquiry: a methodology for studying lived experience. *Research Studies in Music Education*, Thousand Oaks, v. 27, n. 1, p. 44-54, 2006.
- CLANDININ, D.J. Creating learning spaces for teachers and teacher educators. *Teachers and Teaching*, Philadelphia, v.14, n.5/6, p.385-389, 2008.
- CLANDININ, D.J. Sustaining teachers in teaching. *Teachers and Teaching*. Philadelphia, v.16, n.03, p.281-283, 2010.
- CLANDININ, D.J. Stories to live by on the professional landscape. *Waikato Journal of Education*, Hamilton, p.183-193, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, Philadelphia, v.19, n.05, p.2-14, 1990.
- CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F.M. Teachers' Professional Knowledge landscapes: teacher stories - stories of teachers - school stories - stories of schools. *Educational Researcher*, Philadelphia, v.25, n.03, p.24-30, 1996.
- CLARKE, P.A.J.; FOUNILLIER, J.B. Action research, pedagogy, and activity theory: Tools facilitating two instructors' interpretations of the professional development of four preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.28, n.5, p.649-660, 2012.
- COLE, M. The zone of proximal development: where culture and cognition create each other. In: WERTSCH, J. (Ed.). *Culture, communication and cognition: vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press, 1985. p.146-161.
- COLE, M. *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press, 1996. 389p.
- COLE, M. Prologue: Reading Vygotsky. In: RIEBER, R.W.; ROBINSON, D.K. (Eds.). *The Essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum, 2004. p.vii-xii.
- COLE, M.; SCRIBNER, S. Introduction. In: VYGOTSKY, L.S. *Mind in Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1978. p.1-14.
- COLOMBO, I.M.; BALLÃO, C.M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, v.1, n. 53, p. 171-186, 2014.



CONNELY, F.M.; CLANDININ, D.J.; HE, M.F. Teachers' personal practical knowledge on the professional landscape. *Teaching and Teacher Education*, Philadelphia, v.12, n.07, p.665-674, 1997.

CONSOLO, D.A. Avaliação de proficiência oral: uma reflexão sobre instrumentos e parâmetros na formação do (futuro) professor de língua estrangeira. In: SILVA, K.A.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. p.109-118.

CONSOLO, D.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). *Pesquisas em linguística aplicada: ensino e aprendizagem de língua estrangeira*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. 183p.

CONSUEGRA, E.; ENGELS, N.; STRUYVEN, K. Beginning teachers' experience of the workplace learning. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.42, p.79-88, 2014.

COSTA, T.A. Diário de leitura como instrumento de ação didática: uma experiência. *Revista do Gelne*, Natal, v.8, n.1/2, p.149-162 2016.

CUNHA, S.E.J.B. Autonomia sociocultural: uma atividade revolucionária. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.161-178.

CZARNIAWSKA, B. *Narrative Studies in Social Science Research*. London: SAGE, 2004. 157p.

DAMIANOVIC, M.C.; LEITÃO, S. A atividade expansão de conceitos teóricos por meio do debate crítico em sala de aula. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.137-160.

DAVYDOV, V.V. The problem of generalization in the works of L.S Vygotsky. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.12, n.06, p. 42-54, 1996.

DOUGLAS, A. What and how do student teachers learn from working in different social situations of development in the same school? In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge, 2010. p.30-44.

DUTRA, D.P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.31-43.

EDGLEY, R. Dialectical Materialism. In: BOTTOMORE, T.; HARRIS, L.; KIERNAN, V.G.; MILIBAND, R. *A dictionary of Marxist thought*. 2<sup>nd</sup> ed. Malden: Blackwell, 1991. p.142.

EDWARDS, A. How can Vygotsky and his legacy help us to understand and develop teacher education? In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge, 2010. p.63-77.

ELLIOT, J. *Using narrative in social research: qualitative and quantitative approaches*. London: SAGE, 2005. 220p.

ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge, 2010. 254p.

EL'KONIN, D.B. The problem of instruction and development in the works of L.S Vygotsky. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.5, n.3, p.34-41, 1967.

ENGESTRÖM, Y. *Learning by expanding: An activity-theoretical approach developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit, 1987. 269p.

ENGESTRÖM, Y. When is it a tool? Multiple meanings of artifacts in human activity. In: ENGESTRÖM, Y. *Learning, Working and Imagining: twelve studies in activity theory*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy, 1990. p.172-195.

ENGESTRÖM, Y. Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and work*, Thousand Oaks, v.14, n.1, p. 133-156, 2001.

FACCI, M. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004. 292p.

FACCI, M. G. D.; TULESKI, S.C; BARROCO, S.M.S. (Org.). *Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação*. Maringá: EDUEM, 2009. 180p.

FARRELL, T.S.C. *Reflective practice in ESL teacher development groups: from practices to principles*. London: Palgrave Macmillan, 2013. 162p

FERREIRA, M.M. A perspectiva sócio-cultural e sua contribuição para a aprendizagem de língua estrangeira: em busca do desenvolvimento. *Revista Intercâmbio*, São Paulo v.21, p.38-61, 2010.

FERREIRA, M.M. Desafios e Implicações de um Ensino com Foco no Desenvolvimento: A Pedagogia de V.V. Davydov. In: LIBÂNEO, J.C; SUANNO,

M.V.S.; LIMONTA, S.V. (Orgs.). *Concepções e Práticas de Ensino num Mundo em Mudança*. Goiânia: Editora PUC-Goiás, 2011. p.17-30.

FERREIRA, M.M. Contribuições da teoria sócio-histórico-cultural e da atividade para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: criando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.61-87.

FERREIRA, M.M. Motivo e sentido pessoal no letramento acadêmico em inglês: uma contribuição da perspectiva sócio-histórico-cultural e da atividade. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.105-130.

FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.105-130.

FIAD, R. S.; SILVA, L.L.M. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum: Language and Culture*, Maringá, v. 31, p. 123-131, 2009.

FRASER, J.; YANITSKY, A. Deconstructing Vygotsky's victimization narrative: a re-examination of the "Stalinist suppression" of Vygotskian theory. In: VAN DER VEER, R.; YANITSKY, A. *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. London: Routledge, 2016. p.50-70.

FREEMAN, D. The "unstudied problem": research on teacher learning in language teaching. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.351-378.

FREEMAN, D.; RICHARDS, J.C. (Eds.). *Teacher learning in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski – Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento*. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Lousada. Mercado de Letras, 2012. 128p.

GALLIMORE, R.; JOHN-STEINER, V.; THARP, R.G. The developmental and sociocultural foundations of mentoring. New York: Institute for Urban Minority Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 354 292), 1992.

GALPERIN, P.I. An experimental study in the formation of mental actions. In: SIMON, B. (Ed.). *Psychology in the Soviet Union*. London: Routledge & Kegan Paul, 1957. p. 213-225.

GALPERIN, P. I. Towards research of the intellectual development of the child. *International Journal of Psychology*, London, v.3, n.4, p.257-271, 1968.

GALPERIN, P.I. Intellectual capabilities among older preschool children: On the problem of training and mental development. In: HARTUP, W.W. (Ed.). *Review of child development research*. vol.6. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1982. p. 526-46.

GALPERIN, P.I. Entrevista com P.I. Galperin. In: GOLDBERGER, M. *Reportajes contemporaneos a la psicologia sovietica*. Buenos Aires: Editorial Cartago. 1986. p. 26-71.

GALPERIN, P. Sobre la investigacion del desarrollo intelectual del niño. In: SHUARE, M. (Org.). *La Psicologia Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscou: Editorial Progreso, 1969/1987. p.125-142.

GALPERIN, P.I.; PANTINA, P.S. The dependency of the motor habit of the type of the task orientation. In: VORONIN, L.G.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R.; SOKOLOV, E.N.; VINOGRADOVA, O.S. (Eds.). *Orienting reflex and exploratory behavior*. Washington: American Institute of biological sciences, 1958/1965. p.425-433.

GAL'PERIN, P.I. On the notion of internalization. *Soviet Psychology*, Philadelphia v.5, n.3, p.28-33, 1966/1967.

GAL'PERIN, P.I. Stages in the development of mental acts. In: COLE, M.; MALTZMAN, I. (Eds.), *A handbook of contemporary Soviet psychology*. New York/London: Basic Books, 1969. p. 249-73.

GAL'PERIN, P.I. An experimental study in the formation of mental actions. In: STONES, E. (Ed) *Readings in educational psychology*. London: The Chausser Press, 1957/1970. p.142-154.

GAL'PERIN, P.I. Changing teaching methods is one prerequisite for increasing the effectiveness of the schooling process. *Soviet Education*, Philadelphia, v.17, n.3, p. 87-92, 1975.

GAL'PERIN, P.I. The role of orientation on thought. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.18, n.2, p.84-99, 1941/1979.

GAL'PERIN, P.I. Memories of A. N. Leont'ev. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.23, n.1, p.57-62, 1983/1984.

GAL'PERIN, P.I. Study of the intellectual development of the child. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.3, p.26-44, 1969/1989.

GAL'PERIN, P.I. Mental actions as a basis for the formation of thought and images. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.3, p.45-64, 1969/1989.

GAL'PERIN, P.I. Organization of mental activity and the effectiveness of learning. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.3, p.65-82, 1974/1989.

GAL'PERIN, P.I. The problem of attention. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.3, p.83-91, 1976/1989.

GAL'PERIN, P.I. Human Instincts. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.30, n.4, p.22-36, 1976/1992.

GAL'PERIN, P.I. Linguistic consciousness and some questions of the relationship between language and thought. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.30, n.4, p.81-92, 1977/1992.

GAL'PERIN, P.I. Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.30, n.4, p.60-80, 1978/1992.

GAL'PERIN, P.I. Human Instincts. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.30, n.4, p.3-21, 1992.

GAL'PERIN, P.I. The problem of activity in soviet psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.30, n.4, p.37-59, 1977/1992.

GAL'PERIN, P.I.; TALYZINA, N.F. Formation of elementary geometrical concepts and their dependence on directed participation by the pupils. In: O'CONNOR, N. (Ed.). *Recent Soviet Psychology*. Oxford/New York: Pergamon Press, 1957/1961. p.247-272.

GELFUSO, A.; DENNIS, D.V. Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.38, p.1–11, 2014.

GIL, G.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Educação de professores de línguas: os desafios do formador*. Campinas: Pontes, 2008. 358p.

GOEBERT, B.; ROSENTHAL, H.M. *Beyond Listening: learning the secret language of focus groups*. New York: John Wiley & Sons, 2002. 224p.

GULMANS, J.; VAN DEN BERG, R.; VOS, H. Concept Formation: the view of A. Podolsky. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.33, n.2, p.81-103, 1995.

HAENEN, J. Introduction: Pyotr Yakovlevich Gal'perin (1902-1988), *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.3, p.3-6, 1989a.

HAENEN, J. An Interview with P. Ya. Gal'perin. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.3, p.7-23, 1989b.

- HAENEN, J. Introduction: Piotr Gal'perin and the Content of Soviet Psychology. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.30, n.4, p.3-21, 1992.
- HAENEN, J. *Piotr Gal'perin: his lifelong quest for the content of psychology*. 1993. 188f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Vrije Universiteit, Amsterdam, The Netherlands, 1993.
- HAENEN, J. Commentary: Gal'perian Instruction in the ZPD. *Human Development*, Basel, v.43, p.93-98, 2000.
- HAENEN, J. Outlining the teaching–learning process: Piotr Gal'perin's contribution. *Learning and Instruction*, Amsterdam, v.11, n.2, p.157-170, 2001.
- HEDEGAARD, M. *Learning and child development*. Aarhus: Aarhus University Press, 2002. 250p.
- HENNINK, M.M. *International focus group research: a handbook for the health and social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. 257p.
- IANUSKIEWTZ, A.D.; VIANA, N. Significados e sentidos do trabalho do professor de inglês da escola pública sob a perspectiva da teoria da atividade. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.49-68.
- JOHÁNNSDÓTTIR, T. Deviations from the conventional: contradictions as sources of change in teacher education. In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Orgs.). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge, 2010. p.163-179.
- JAHREIE, C.F. Making sense of conceptual tools in student-generated cases: Student teachers' problem-solving processes. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.26, n.6, p.1229-1237, 2010.
- JAHREIE, C.F.; OTTESEN, E. Learning to become a teacher: participation across spheres for learning. In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Orgs.). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge, 2010. p.131-145.
- KARPOV, Y.V. Psychological Tools and Mediated Learning. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILLER, S. (Orgs.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p.39-64.
- KITCHEN, J.; PARKER, D.C.; PUSHOR, D. *Narrative Inquiry into curriculum making and teacher education*. Bingley: Emerald Publishing Group, 2011. 297p.

KORTHAGEN, F.A.J. The relationship between theory and practice in teacher education. *International encyclopedia of education*, Amsterdam, v. 26, n.1, p.669-675, 2010.

KOZULIN, A. Vygotsky's doctrine of scientific concepts: its role for contemporary education. In: KOZULIN, A.; GINDIS, B.; AGEYEV, V.S.; MILLER, S. (Orgs.). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p.39-64.

LABOSKEY, V.K. A Conceptual Framework for Reflection in Preservice Teacher Education. In: CALDERHEAD, J.; GATES, P. (Eds.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press, 1993. p. 23-38.

LCHC. Cultural-historical activity theory. In: MCGAW, B.; PETERSON, P.; BAKER, E. (Eds.) *International Encyclopedia of education*. 3rd ed. New York: Elsevier, 2010. p.360-366.

LEONTIEV, A.N. Studies on the cultural development of the child: III. The development of voluntary attention in the child. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, Philadelphia, v.40, n.1, p.52-83, 1932.

LEONTIEV, A. N. *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall Inc, 1978. 192p.

LEONTIEV, A.N. The problem of activity in psychology. In: WERTSCH, J.V. (Ed.). *The concept of activity in Soviet Psychology*. Armonk: Sharpe, 1981. p.37-71.

LEONTIEV, A.N. Letter from A.N. Leontiev to L.S. Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, Philadelphia, v.43, n.3, p.70-77, 2005.

LEONT'EV, A.N. The Problem of Activity in the History of Soviet Psychology, *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.27, n.1, p.22-39, 1976/1989.

LEONT'EV, A.N. The assimilation of scientific concepts by schoolchildren. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.33, n.6, p.12-38, 1983/1995.

LEONT'EV, A.N. On the development of arithmetical thinking of the child. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.44, n.3, p.78-95, 1929/2005.

LEONT'EV, A.N.; GAL'PERIN, P.I. Learning theory and programmed instruction. In: STONES, E. (Ed.). *Readings in educational psychology*. London: The Chausser Press, 1965/1970. p.313-324.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n.27, p. 5-24, 2004a.

LIBÂNEO, J.C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Pensamiento educativo*, Santiago, v.35, p.49-77, 2004b.

LIBÂNEO, J.C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n.24, p. 113-147, 2004c.

LIBÂNEO, J.C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender – Davíдов e a teoria histórico-cultural da atividade. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPED, 2004d.

LIBÂNEO, J.C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4 ed.São Paulo: Cortez Editora, 2006. p.53-77.

LIBÂNEO, J.C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012a.

LIBÂNEO, J.C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Anais... Porto de Galinhas: ANPED, 2012d.

LIBÂNEO, J.C. La integración entre conocimiento disciplinario y conocimiento pedagógico: una perspectiva para el trabajo profesional de los profesores y La contribucion de La teoria de la enseñanza de vasili davidov. *Didácticas Específicas*, Madrid, v. 10, p. 5-37, 2014.

LIBÂNEO, J.C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. *Educação e Realidade*, v. 40, n.2, p. 629-650, 2015.

LIBERALI, F. Gestão escolar na perspectiva da teoria da atividade sócio-histórico-cultural. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.89-108.

LILLIS, T. Whose “Common Sense”? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Orgs.) *Students writing in the university : cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999.p.127-140.

LIMA, F.S. Beliefs about being an English teacher: hopes and fears. *Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v.1, n.2, p.106-120, 2010.



LIMA, F.S. Pesquisa de Crenças no Ensino de Línguas com Foco na Escola Pública: Estado da Arte na Linguística Aplicada Brasileira. *Contexturas*, São Paulo, v.18, p.51-72, 2011.

LIMA, F.S. *Signs of Change in Adolescents' Beliefs about Learning English in Public School: a Sociocultural Perspective*. 2012. 239f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2012.

LIMA, F. S.; BASSO, E. A. “Nem sempre a língua que eu falo é a que eles entendem - crenças sobre o ensino de inglês com adolescentes de escola pública. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 17, n.2, p. 65-91, 2014.

LIMA, F.S.; ZOLNIER, M.C.P.; CANDIDO-RIBEIRO, D. “Anyway, I don't think I'll ever be prepared: pre-service teachers' beliefs and affective states. *Revista Letras*, n.88, 129-150, 2013.

LISITA, V.M.S.S. Contribuições da racionalidade reflexiva para a formação de professores. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.31-58.

LOPES, J.J.M.; MELLO, M.B. Quando crianças e dinossauros se encontram: uma experiência sócio-histórico-cultural na creche da UFF. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.161-174.

LORTIE, D. *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press, 1975. 308p.

LURIA, A.R. The problem of the cultural behavior of the child. *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, Philadelphia, v.35, n.4, p.493-506, 1928.

LURIA, A.R. The directive function of speech in development and dissolution: Part 1. *WORD*, Philadelphia, v.15, n.2. p.341-352, 1959a.

LURIA, A.R. The directive function of speech in development and dissolution: Part 2. *WORD*, Philadelphia, v.15, n.3. p.453-464, 1959b.

LURIA, A.R. Speech and Intellect Among Rural, Urban, and Homeless Children. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.13, n.1. p.5-6, 1974

LURIA, A.R. *Cognitive Development: its cultural and social foundations*. Translated by Martin Lopez-Morillas and Lynn Solotaroff. Cambridge: Harvard University Press, 1976. 175p.

- LURIA, A.R. The development of writing in the child. *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.16, n.2. p.65-114, 1977.
- MACHADO, A.R. O diário de leituras: Que discurso é esse? *Intercâmbio*, São Paulo, v. 6, n.1, p. 60-71, 1997.
- MACHADO, A.R. *O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 263p.
- MACHADO, A.R. Diário de leituras: a construção de diferentes diálogos em sala de aula. *Linha d' Água*, São Paulo, v.18, n.1, p. 61-80, 2005.
- MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G.; ABREU-TARDELLI, L.S . *Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para revisão bibliográfica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. 152p.
- MACHADO, A.R; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do “métier”. *Linguagem em (Dis)curso*, v.10, n.3, p.619-633, 2010.
- MAGALHÃES, M.C. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração – PCCOL. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.13-26.
- MARTINELLI, L.M.F. Monitoramento dos processos de aprendizagem do texto persuasivo em uma intervenção realizada no ensino de língua estrangeira para crianças. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.205-222.
- MATEUS, E.; EL KADRI, M.S. Práticas significativas no ensino e na formação de professores/as de inglês: recriando realidades por meio do estágio no programa institucional de bolsa de iniciação à docência. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.109-136.
- MILLER, I.K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p.99-121.
- MINICK, N. The Development of Vygotsky's Thought: An Introduction. In: RIEBER, R.W.; CARTON, A.S. (Eds.). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Volume 1: Problems of General Psychology*. New York: Plenum Press, 1987. p.17-36.

MISHLER, E.G. *Research Interviewing: Context and narrative*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1986. 189p.

MENEZES, P.H.D. Formação Profissional Prática específica do professor: reflexões sobre um modelo colaborativo de estágio curricular supervisionado. In: CALDERANO, M.A. (Org.). *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p.209-236.

MENTER, I. Teacher Education. In: WRIGHT, J.D. (Ed.). *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. Oxford: Elsevier, 2015. p.51-55.

NERES, F.P.T.J.; NICOLAIDES, C.S. Autonomia sociocultural e inclusão social. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p. 131-160.

OBUKHOVA, L.F. Vygotsky and Developmental Psychology in His and Our Time, *Cultural-Historical Psychology*, Moscow, n.1, p.51-58, 2012.

OBUKHOVA, L.F.; KOREPANOVA, I.A. The Zone of Proximal Development: A Spatiotemporal Model. *Journal of Russian and East European Psychology*, Philadelphia, v. 47, n. 6, p.25-47, 2009.

OLIVEIRA, A.A.; ALMEIDA, P.V. A tecnologia na prática docente de língua inglesa para alunos surdos à luz da teoria da atividade. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.89-104.

PASSONI, T.P. Constituição de um terceiro espaço em um programa de formação de professores de inglês: contribuições do planejamento crítico-colaborativo de aulas. In: LIBERALI, F.C.; MATEUS, E.; DAMIANOVIC, M.C. (Org.). *A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola: recriando realidades sociais*. Campinas: Pontes, 2012. p.175-198.

PATTON, M. Q. *Qualitative evaluation and research methods*. 3<sup>rd</sup> ed. London: Sage Publications, 2002. 832p.

PEREIRA, R.C.B.; PEREIRA, R.O. O estágio supervisionado no contexto da formação de professores. In: CALDERANO, M.A. (Org.). *Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012. p.21-34.

PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011a. 164p.

PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. Reflexão crítica e colaborativa na formação do professor de língua estrangeira. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.).

*Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011b. p.59-80.

PIMENTA, S.G. Estágio: diferentes concepções. In: PIMENTA, S. G.; LIMA, M.S.C. *Estágio e Docência*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2012. p.33-57.

PIMENTA, S.G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4.ed.São Paulo: Cortez Editora, 2006. p.17-52.

PINHO, I.C.; LIMA, M.C. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.). *Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.179-204.

PUCHTA, C.; POTTER, J. *Focus Group Practice*. London: SAGE, 2004. 174p.  
POSTHOLM, M.B. Teachers developing practice: reflection as a key activity. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.24, p.1717-1728, 2008.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2012. 272p.

RIBEIRO, S.A. Fontes de aprendizagem docente: uma investigação com uma professora de inglês de escola pública. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.81-94.

ROBBINS, D. Prologue. In: RIEBER, R. (Ed.). *The Collected works of L.S Vygotsky. Vol.6: Scientific Legacy*. New York: Kluwer/Plenum, 1999. p.v-xii.  
SAKHAROV, L.S. Methods for Investigating Concepts, *Soviet Psychology*, Philadelphia, v.28, n.4, p.35-66, 1930/1990.

SALDAÑA, J. *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. London: SAGE, 2009. 223p.

SALERNI, A.; SPOSETTI, P.; SPUZNAR, G. Narrative writing and university internship program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v.140, p.133-137, 2014.

SANNINO, A. Teachers' talk of experiencing: Conflict, resistance and agency. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.26, n.4, p.838-844, 2010.

SANTOS, F.A.; VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Professores de inglês e a indisciplina escolar: a coconstrução de conhecimentos em um projeto de formação continuada colaborativa. In: FERREIRA, M.M.; MARTINELLI, L.M.F.; SOUZA, J.A.R. (Orgs.).

*Ensino-Aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade*. São Paulo: Humanitas, 2015. p.33-48.

SAVIANI, D. Pedagogia e formação de professores no Brasil: vicissitudes dos dois últimos séculos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. Anais..., Goiânia: ANPEd, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 14, n.40, p. 143-155, 2009.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, v. 9, n.1, p. 07-19, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983. 374p.

SEIDMAN, I. *Interviewing as qualitative research*. 3rd edition. New York: Teachers College Press, 2006. 162p.

SILVA, M.C.; SOUSA, A.P. Diário de leitura: instrumento didático para formação do aluno leitor. *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v.3, n.2, p.19-29, 2013.

SILVESTRE, V.P.V. Problematização da prática: momentos críticos de uma aula de inglês. In: PESSOA, R.R.; BORELLI, J.D.V.P. (Orgs.). *Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2011. p.81-94.

SMAGORINSKY, P. A Vygotskian Analysis of the construction of setting in learning to teach. In: ELLIS, V.; EDWARDS, A.; SMAGORINSKY, P. (Orgs.). *Cultural-historical perspectives on teacher education and development*. New York: Routledge, 2010. p.13-29.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso; considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p.21-40.

SOLOMON, Y.; CROFT, T.; DUAH, F.; LAWSON, D. Reshaping understandings of teaching-learning relationships in undergraduate mathematics: an activity theory analysis of the role and impact of student internships. *Learning, Culture and Social Interaction*, Amsterdam, v.3, n.4, p.323-333, 2014.

STACEY, K.; HARVEY, S.; RICHARDS, H. Teachers working with ESOL paraprofessionals in a secondary context: Examining supervision. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v.36, p.55-67, 2013.

STETSENKO, A. Introduction to "Scientific Legacy: Tool and Sign in the Development of the Child". In: RIEBER, R.W.; ROBINSON, D.K. (Eds.). *The Essential Vygotsky*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publisher, 2004. p.501-512.

TALIZINA, N.F. La formación de los conceptos científicos. In: TALIZINA, N.F. *Manual de Psicología Pedagógica*. Tradução de Yulia V. Solovieva e Luis Quintanar Rojas. San Luis Potosí: S.L.P México, 2000. p.214-249.

TALIZINA, N.; SOLOVIEVA, Y.; ROJAS, L.Q. La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S. Vigotsky. *Novedades Educativas*, Buenos Aires, n.230, p.4-8, 2010.

TALYZINA, N. The stage theory of the formation of mental operations. In: STONES, E. (Ed). *Readings in educational psychology*. London: The Chausser Press, 1968/1970. p.155-162.

TALYZINA, N.F. *The Psychology of Learning: theories of learning and programmed instruction*. Moscow: Progress Publishers, 1981. 342p.

TARIS, T.W. *A Primer in Longitudinal Data Analysis*. London: SAGE, 2000. 163p.

TOOMELA, A. Activity Theory is a dead end for cultural psychology. *Culture and Psychology*, Thousand Oaks, v.6, n.3, p.353-364, 2000.

TOOMELA, A. Activity Theory is a dead end for methodological thinking in cultural psychology too. *Culture and Psychology*, Thousand Oaks, v.14, n.3, p.289-303, 2008.

TOOMELA, A. what are higher psychological functions? *Integrative Psychological Behavior*, Switzerland, v.50, n.1, p. 91–121, 2016.

TRAHAR, S. (Org.). *Learning and Teaching Narrative Inquiry: traveling in the borderlands*. Philadelphia: John Benjamin Publishing Company, 2011. 178p.

TRIF, L.; POPESCU, T. The reflective diary, an effective professional training instrument for future teachers. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam, v.93, p.1070-1074, 2013.

TULESKI, S.C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2.ed. Maringá: Eduem, 2008.

VALSINER, J. *Developmental Psychology in the Soviet Union*. Blooming, Indiana: Indiana University Press, 1988. 398p.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge: Blackwell, 1991.

VAN DER VEER, R. The concept of development and the development of concepts. Education and Development in Vygotsky's thinking. *European Journal of Psychology of Education*, Switzerland, v.9, n.4, p.293-300, 1994.

VAN DER VEER, R. Introdução. In: VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica: edição comentada*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003. p.11-13.

VAN DER VEER, R.; YANITSKY, A. Vygotsky in English: What Still Needs to Be Done. *Integrative Psychological Behavior*, Switzerland, v.45, p.475–493, 2011.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. The Universe of Words: Vygotsky's view on Concept-formation. In: VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Understanding Vygotsky: a quest for synthesis*. Cambridge: Blackwell, 1991. p.256-283.

VAN HUIZEN, P.; VAN OERS, B.; WUBBELS, T. A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, Philadelphia, v.37, n.3, p. 267-290, 2005.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Tentativas de Construção de uma Prática Renovada: a Formação em Serviço em Questão. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999. p. 29-50.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. 191p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. The construction of theoretical and practical knowledge in initial education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, v.7, n.1, p.87-99, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação do professor de línguas estrangeiras de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estudos da linguagem*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 457-480-480.

VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004. 524p.

VIGOTSKI, L.S. O significado histórico da crise em psicologia: uma investigação metodológica. In: VIGOTSKI, L.S. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1927/2004. p.201-417.

VIGOTSKI, L.S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2001. 520p.

- VYGODSKAIA, G. L.; LIFANOVA, T. M.; Life And Works. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.37, n.3, p.3-31, 1999.
- VYGOTSKI, L.S. *Obras Escogidas: Tomo IV. Paidologia del adolescente y Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Antonio Machado, 2012. XXp
- VYGOTSKY, L. S. *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press, 1978. 158p.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986. 287p.
- VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 1. Problems of general psychology*. New York: Plenum Press, 1987. 396p.
- VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 168p.
- VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 2. The Fundamentals of Defectology*. New York: Plenum Press, 1993. 349p.
- VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 3. Problems of the theory and History of Psychology*. New York: Plenum Press, 1997. 426p.
- VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 4. History of the Development of Higher Mental Functions*. New York: Plenum Press, 1997. 294p.
- VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 5. Child Psychology*. New York: Plenum Press, 1998. 362p.
- VYGOTSKY, L.S. *The collected works of L.S. Vygotsky: Vol. 6. Scientific Legacy*. New York: Plenum Press, 1999. 334p.
- VYGOTSKY, L.S. The Dynamics of the Schoolchild's Mental Development in Relation to Teaching and Learning. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, New York, v.10, n.2, p.198-211, 1995/2011.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*. Expanded and revised. Cambridge, MA: MIT Press, 2012. 307p.
- VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A. *Ape, Primitive Man, and Child: Essays in the History of Behaviour*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1993.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge: Harvard University Press, 1985.



WERTSCH, J. *Voices of the Mind: a sociocultural approach to mediated action*. Cambridge: Harvard University Press, 1991.

XAVIER, R.P.; GIL, G. As práticas no curso de licenciatura em Letras-Inglês da universidade federal de Santa Catarina. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004. p.153-169.

YANITSKY, A. Unity in diversity: the Vygotsky–Luria circle as an informal personal network of scholars. In: VAN DER VEER, R.; YANITSKY, A. *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. London: Routledge, 2016. p.27-49.

YANITSKY, A.; VAN DER VEER, R. (Orgs.). *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. London: Routledge, 2016.

ZAPOROZHETS, A.V.; GAL'PERIN, P.I.; EL'KONIN, D.B. Problems in the Psychology of Activity. *Journal of Russian & East European Psychology*, Philadelphia, v.33, n.4, p.12-34, 1995.

ZAVERSHNEVA, E. “The way to freedom”: Vygotsky in 1932. In: VAN DER VEER, R.; YANITSKY, A. *Revisionist Revolution in Vygotsky Studies*. London: Routledge, 2016. p.94-126.

ZEICHNER, K.M.; TABACHNICK, B.R. Are the effects of university teacher education washed out by school experience? *Journal of Teacher Education*, Thousand Oaks, v. 32, n.3, 1981, p.7-11.

ZEICHNER, K.M. *A Formação Reflexiva de professores: ideias e práticas*. Tradução de. A.J Carmona Teixeira, Maria João Carvalho e Maria Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993. 131p.

ZEICHNER, K.M. Uma Análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.29, n.103, p.535-554, 2008.

ZINCHENKO, V.P.; MESCHERIAKOV, B.G.; RUBTSOV, V.V.; MARGOLIS, A.A. Introduction: to the authors and readers. *Cultural-Historical Psychology*, Moscow, n.1, v.2, p. 3-5, 2005.

## ANEXOS

### ANEXO 1. Termo de consentimento livre e esclarecido

#### **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE**

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa **“Trajetórias em construção: um olhar sociocultural sobre tornar-se professor de inglês”** sob responsabilidade do pesquisador **Fernando Silvério de Lima**. O estudo será realizado com trabalhos acadêmicos escritos, entrevistas e grupos focais gravados em áudio para um estudo sobre as experiências que alunos de Letras vivenciam na formação inicial. Haverá um risco mínimo para a saúde emocional caracterizado pelo registro dos grupos focais e entrevistas em gravações em áudio. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas, sem a sua identificação. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações acerca da maneira como futuros professores de inglês vivenciam sua formação inicial; O material cedido será armazenado e você poderá ser chamado para dar a sua autorização para novo(s) projeto(s). Caso isso seja impossível, seu material somente será utilizado mediante aprovação pelo CEP ou pela CONEP, em cumprimento à Resolução CNS 347/2005. *(caso envolva armazenamento de material biológico)*.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome: \_\_\_\_\_ R.G. \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_ Fone: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

Usuário ou responsável legal	Pesquisador responsável
OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador	
Nome Pesquisador(a): Fernando Silverio de Lima	Cargo/Função;Doutorando
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São José do Rio Preto	
Endereço:Rua Cristóvão Colombo, nº2265, Jardim Nazareth	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP São José do Rio Preto – fone 17-3221.2456/2545 e 3221.2384	

## **ANEXO 2. Roteiro para o grupo focal**

<p><b>ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL</b>  <b>GRUPO FOCAL 1: A CHEGADA AO CURSO DE LETRAS</b>  <b>Realizado em 26-08-2012</b></p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Como é a relação de vocês com a língua inglesa? Gostam? Detestam?</li> <li>2. E a presença da língua inglesa, vocês se lembram quando começou?</li> <li>3. Muitas pessoas decidem fazer Letras por diferentes motivos: desejo de ser professor, amor pela Língua Portuguesa, ou as Literaturas, gosto por línguas estrangeiras, gostam de escrever ou simplesmente ler. E vocês, o que levou cada uma a optar pelo curso de Letras?</li> <li>4. E a escolha pela sua universidade como se deu? Vocês já tinham ouvido falar da dela?</li> <li>5. Quais foram as principais preocupações sobre essa nova fase antes de começá-la?</li> <li>6. E expectativas, o que vocês achavam que seria fazer Letras?</li> <li>7. E a realidade, foi semelhante ou houve diferenças?</li> <li>8. O que vocês acharam da língua inglesa no curso de Letras? Era como vocês imaginavam? Como foram as notas no primeiro ano?</li> <li>9. Vocês buscaram curso de inglês por causa do curso de Letras?</li> <li>10. Como eram as disciplinas no primeiro ano? (Comente sobre as tarefas, as disciplinas,</li> </ol>

as teorias).

11. O que vocês acham dessas disciplinas? E vocês enxergam alguma relação nelas com a sala de aula ou com a futura profissão de vocês?
12. E a turma de vocês, vocês se identificam com o restante do grupo em relação a profissão que vocês vão se formar?
13. Vocês trabalhavam durante o primeiro ano? Em que? E agora, o que fazem?
14. Como vocês me explicariam o primeiro ano no curso de Letras?

### ANEXO 3. Exemplo de transcrição de Grupo Focal

#### Exemplo de transcrição de Grupo Focal Grupo Focal 3: o estágio supervisionado do terceiro ano Realizado no primeiro semestre de 2013

[As três alunas discutem as tarefas práticas do estágio que realizaram nas escolas visitadas]

**AMANDA:** Quando eu fiz, eu não tive muito trabalho porque a escola estava em reforma. Então eu não precisei olhar a biblioteca porque não tinha biblioteca.

**PESQUISADOR:** Eu reparei mesmo no seu relatório, coisas como "não tivemos acesso" e "não foi possível".

[*Julia e Sarah riem*]

**PESQUISADOR:** Pra vocês que já estão inseridas no contexto escolar, essas atividades práticas têm algum diferencial?

**SARAH:** Ah, a gente acaba... sabe o que eu vejo que acontece? Que nem a professora que eu observo. Como eu nunca trabalhei com ela, mas estamos no mesmo ambiente de trabalho, eu acho que isso vai muito do professor que tem vontade de responder. Tem professor que não tem. Ela responde pra mim as folhas que chega dar gosto de ler. Ela faz quase uma tese numa pergunta. E a [professora] da Julia não.

**AMANDA:** A minha também não. Tem professor que responde com uma palavra.

**JULIA:** No primeiro relatório mesmo, a gente tinha que ver o posicionamento do professor. A da Sarah deu um monte. No meu, com todas aquelas perguntas que tinha ela respondia sim ou não. Se era uma informação, ela dava a informação, mas não dava a opinião dela. Então, por exemplo, na nota final teve diferença [entre a] minha e a da Sarah. A parte dos documentos a gente fez juntas [já que era a mesma instituição]. Só que a minha deu diferença, porque a professora dela respondia, a minha não respondia.

**PESQUISADOR:** Vocês sentem que com esse estágio vocês estavam incomodando as escolas?

**JULIA:** Ah, sim né. A escola não, mas o professor sim.

**PESQUISADOR:** Deixa eu entender então, no primeiro bimestre vocês tinham que conhecer a escola.

**JULIA:** É. Só que no nosso caso a gente já sabia decor. Quantas salas tem no colégio e tal.

**PESQUISADOR:** Vocês foram e conversaram com o povo, depois...

**JULIA:** Teve o relatório.

**SARAH:** Aham.

**PESQUISADOR:** E o que vocês fizeram com esse relatório? Foi pra aula...

**SARAH:** Foi entregue pra professora.

**JULIA:** A gente entregou pra professora e teve um debate.

**PESQUISADOR:** Sobre o relatório...

**JULIA:** De inglês.

## **ANEXO 4. Roteiro para entrevista individual**

### **Entrevista Individual 2 de 3**

#### **Pesquisa Longitudinal: Ano 3 (Amanda e Julia) e Ano 4 (Sarah)**

##### **PLANO DE AULA EXPERIMENTAL DE LÍNGUA INGLESÁ**

1. Comente a experiência de elaborar o plano de aula experimental?
2. Quais foram suas fontes de inspiração para propor uma aula como tema saúde e esportes? E com as imagens e as tirinhas?
3. Como foi a experiência de trabalhar em dupla? Houve de fato uma construção colaborativa?
4. Comente a atividade de apresentar o plano da aula para sua turma de Letras. Expandir sobre os seguintes aspectos: tempo disponível, dinâmica de trabalho da dupla, desenvolvimento da proposta, feedback e recepção dos colegas.
5. Analise sua proposta a partir dos quatro itens que orientaram a avaliação da professora da disciplina:
  - Consistência da proposta e adequação ao público alvo.
  - Postura do professor.
  - Uso da língua alvo nas diferentes modalidades/habilidades.
  - Organização dos objetivos.
  - Coerência entre o planejado e o realizado.

## **A ELABORAÇÃO DO PLANO DE UNIDADE**

1. O que você entende no momento pelo ensino de línguas baseado em gêneros? E o que são gêneros pra você?
2. Como aconteceu a seleção da unidade designada para você e sua colega? Você tinha opções de escolha ou a professora regente determinou seu tópico?
3. Como foi o processo de elaboração do plano em dupla? Como você avalia a colaboração e construção em conjunto?
4. Houve muitas mudanças em relação a ideia inicial quando seu orientador analisou seu plano de unidade?
5. Como foi a experiência de elaborar sua unidade a ser trabalhada com base nessas orientações teóricas?
6. Em suas experiências anteriores de trabalho, você também teve que fazer planejamentos de aulas e de unidades. Quais diferenças você percebe entre a produção dos planos nessas duas situações (como estagiária do curso de Letras e como professora substituta do ensino regular)?
7. Você está satisfeita com o plano elaborado? Faça um relato sobre ele.
8. Você sente que teve liberdade para elaborá-lo de acordo com sua vontade e suas ideias mesmo trabalhando em dupla e passando pelo crivo de um orientador? O que acha disso?
9. Você acha que seus planos de unidade e de aula no futuro serão realizados sob essa perspectiva ou considerando essas dimensões do trabalho em sala de aula (prática social inicial, catarse, prática social final)?

## **ANEXO 5. Exemplo de transcrição de entrevista individual**

### **Exemplo de transcrição de Entrevista Individual Entrevista Individual 3 – Participante: Amanda Realizada no segundo semestre de 2014**

*[Amanda descreve para o pesquisador seu trabalho criativo durante a fase de regência do estágio supervisionado final]*

**PESQUISADOR:** E você fez alguma adaptação no plano antes ou durante a regência?

**AMANDA:** Durante. Algumas coisas que a gente via que não dava certo e que a gente resolveu adaptar. Eu sou muito assim... eu começo a fazer alguma coisa hoje, e tenho uma ideia, eu vou lá e mudo. Eu não consigo seguir aquilo ali ao pé da letra. Então às vezes eu nem passava pelo orientador, pegava e mudava, se eu achasse outra atividade legal eu pegava e mudava.

**PESQUISADOR:** Mas você se baseava em que para fazer essas mudanças?

**AMANDA:** Até coisas do livro. Às vezes a gente reaproveitava alguma coisa. Não trabalhava igual estava aqui, mas adaptava para não ficar igual.

**PESQUISADOR:** A professora sugeriu que vocês usassem o livro?

**AMANDA:** Sim.

**PESQUISADOR:** E aí você ficou confortável com essas mudanças...

**AMANDA:** Não vi... não vi problema não.

**PESQUISADOR:** E você acha que teve liberdade criativa para elaborar suas aulas?

**AMANDA:** Sim. O meu orientador nunca cortava nossas atividades. Ele deixava. Eu via assim, que ele se preocupava mais se a escrita estava certa, se a pronúncia estava certa, do que a metodologia da aula.

**PESQUISADOR:** E isso não é influenciado pela visão dele de que o estágio, nesse formato, é desnecessário?

**AMANDA:** Também. E eu vejo que a gente também [acabava tendo essa visão]. Porque eu me preocupava muito mais com Português do que com Inglês. Eu sabia que a professora da sala era tranquila. Ela falou que em momento algum iria me prejudicar, e ele [o orientador] também. Então, de certa forma eu dei uma prioridade maior para o Português, entende? Tanto que na hora em que fui reunir tudo para montar o memorial, eu pensava assim: "Caramba, não era isso aqui que eu queria ter colocado". Em algumas coisas eu queria ter mudado.

**PESQUISADOR:** Você acha que ficou mais segura por dar aulas a partir de atividades que você mesma pensou?

**AMANDA:** Sim. Eu acho que se eu tivesse uma orientadora como a da Julia, eu não conseguiria, entende? Porque daí você ia ficar naquela tensão. Porque por mais que talvez a gente fugisse de alguma coisa, eu acho que a gente não fugiu do foco. A gente trabalhou com a temática que era para ser trabalhada. Independentemente se não foi da maneira ideal.

**PESQUISADOR:** E os professores experientes ensinam muito pra gente nessa fase de estágio. A maioria deles já tem o domínio de sala de aula com os anos de experiência. E se há um bom relacionamento, a experiência acaba sendo boa.

**AMANDA:** Foi o que eu ouvi. Igual no [estágio do] terceiro ano [do ensino médio], quando eu terminei eles falaram que nunca tinha passado uma estagiária como no meu caso. Porque eu consegui trabalhar diferente. Eu consegui trabalhar uma dinâmica no Português. Eu conseguia ver uma sequência nas aulas, tinha continuidade, eles participavam. Alguns alunos que no começo não paravam na sala. Nas últimas aulas eles queriam participar. Então eu falei... foi assim, bem diferente.

**PESQUISADOR:** No inglês você sentiu que faltou sequência? Eu lembro que como aluno você era uma das que mais reclamava da falta de sequência nas aulas de inglês.  
(...)

## **TERMO DE REPRODUÇÃO**

Autorizo a reprodução xerográfica da presente Tese, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 29 de Maio de 2017

**FERNANDO SILVÉRIO DE LIMA**