



ENGENHARIA DIDÁTICA COMO (MEGA)INSTRUMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO PARA O ESTAGIÁRIO

TEACHING ENGINEERING AS A (MEGA) PROFESSIONALIZATION INSTRUMENT FOR THE INTERN

Carlos Héric Silva Oliveira¹

RESUMO

Neste texto, apresentamos reflexões sobre a formação de professores no âmbito do curso de licenciatura em Letras-Língua Portuguesa, especificamente no estágio supervisionado curricular obrigatório. O objetivo consiste em refletir sobre o repertório didático utilizado pelo estagiário para planejar e realizar o estágio supervisionado. Urge debater quais são e como os espaços de formação inicial de professores estão sendo aproveitados na composição dos itinerários didáticos de planejamento e desenvolvimento do estágio supervisionado, tendo em vista que os desafios e dificuldades assombram e distanciam cada vez mais os estagiários da situação do trabalho docente nas escolas-campo e lhes causam distanciamento quanto à prática docente. Apoiamo-nos no aporte teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo e na proposta de modelo e engenharia didática do grupo genebrino (BRONCKART, 2006, 2008, 2012; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CICUREL, 2020; LEURQUIN, 2013). O gênero aula pode propiciar ao aprendiz de professor um olhar subjetivo e formativo sobre o gerenciamento do ensino e (re)pensar modos de fazer que representam o agir professoral sob o ângulo da teoria e prática docente, possibilitando autoconhecimento sobre o trabalho e seu papel como futuro professor de língua portuguesa. Dessa forma, o estudo pretende refletir sobre a prática docente através do repertório didático planejado pelo estagiário e seus mecanismos de reflexão no/sobre o trabalho docente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e os resultados partem de um questionário respondido pelos estagiários através do GoogleForms, para refletir sobre os mecanismos didáticos de planejamento e execução do estágio supervisionado, e se contribuiu (ou não) para a formação inicial. Com base

¹ Doutor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP/LAEL), Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB-Malês). carlosheric@unilab.edu.br - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9105-8352>

nos resultados analisados, lançamos algumas pistas a fim de iniciar uma discussão que não se esgota nas considerações finais deste estudo.

Palavras-chave: estágio supervisionado/profissionalização docente; engenharia didática; formação inicial de professores.

ABSTRACT

In this text, we present reflections on teacher training within the scope of the degree course in Portuguese Language and Literature, specifically in the mandatory curricular supervised internship. The objective is to reflect on the didactic repertoire used by the intern to plan and carry out the supervised internship. It is urgent to debate what they are and how the spaces for initial teacher training are being used in the composition of didactic itineraries for planning and development of the supervised internship, given that the challenges and difficulties haunt and increasingly distance interns from the situation of teaching work in the field schools and cause them to distance themselves from the teaching practice. We rely on the theoretical-methodological contribution of Sociodiscursive Interactionism and on the proposed model and didactic engineering of the Geneva group (BRONCKART, 2006, 2008, 2012; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CICUREL, 2020; LEURQUIN, 2013). The class genre can provide the teacher's apprentice with a subjective and formative look at teaching management and (re)think ways of doing that represent the teacher's action from the angle of teaching theory and practice, enabling self-knowledge about work and its role as a teacher. future Portuguese language teacher. In this way, the study intends to reflect on the teaching practice through the didactic repertoire planned by the intern and its mechanisms of reflection in/on the teaching work. This is qualitative research and the results are based on a questionnaire answered by the interns through GoogleForms, to reflect on the didactic mechanisms of planning and execution of the supervised internship, and if it contributed (or not) to the initial training. Based on the analyzed results, we launched some clues in order to start a discussion that is not limited to the final considerations of this study.

Keywords: supervised internship/teacher professionalization; didactic engineering; initial teacher training.

1 INTRODUÇÃO

À luz da temática sociointeracionista sobre ensino/aprendizagem, formação de professores de língua portuguesa, a despeito dos contextos formativos do agir linguageiro nos níveis da profissionalização, subscrevemos a referida pesquisa versando a respeito do trabalho docente em situação de estágio supervisionado quanto ao uso da engenharia didática. De acordo com Oliveira (2020, p.113), “o papel do estágio não está tão somente no cumprimento curricular obrigatório, mas numa atividade profissional que focaliza o modo de realizar o trabalho e instrumentalizar a profissão”, ou seja, não se trata somente do agir acadêmico, o papel do estágio vai além dessa realidade.

De todo modo, apesar de os estagiários desenvolverem estratégias para o trabalho de estágio, ocorre que o papel do professor-orientador e professor-supervisor pode influenciar no planejamento do trabalho docente, considerando que o envolvimento de outros profissionais pode contribuir para a construção e o percurso da engenharia didática. Tendo em vista tal possibilidade, destacamos que nossa perspectiva de análise e foco da pesquisa consistem em refletir sobre o aprendiz e seu trabalho docente, na situação do estágio supervisionado.

A pesquisa tem sua relevância partindo-se do princípio de que é importante refletir e (re)pensar práticas e métodos de ensino, principalmente pelos profissionais e aprendizes envolvidos no processo de formação de professores. Isso possibilita a eles elaborar e concretizar os objetivos elencados na disciplina de estágio supervisionado, que ocorre no espaço da universidade e na disciplina a ser ministrada, com a supervisão do professor da turma que estabelece o conteúdo temático a ser lecionado, bem como os objetivos frente à aprendizagem dos alunos da escola-campo e das demandas cotidianas nas quais estão inseridas as práticas sociais.

Ao considerar as constantes mudanças sociais, é importante que os estagiários atuem de maneira inovadora para que os desafios sejam superados e produzam efeitos significativos na vida dos alunos e deles mesmos de modo a transformar seu próprio trabalho.

Tais questões do/sobre o ensino relacionam-se à formação de professores de língua portuguesa ocupando um lugar no contexto da profissionalização sobre o ensino. Para isso, recorreremos aos aportes teórico-analíticos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 92) para compreender as escolhas pedagógicas e linguísticas realizadas pelos estagiários durante a formação inicial e a atividade de estágio, representadas nas questões descritas a seguir:

Quadro 1 – Princípios teóricos de procedimento analítico

Escolhas Pedagógicas	Escolhas Linguísticas
<i>i) quais escolhas pedagógicas os estagiários realizam para planejar e executar suas atividades?</i>	<i>i) as atividades executadas contemplam o planejamento de ensino do professor-supervisor e o seu?</i>
<i>ii) como as aulas elaboradas pelos estagiários são diversificadas para contemplar as atividades do professor-supervisor e do próprio estagiário que idealiza a atividade?</i>	<i>ii) quais dificuldades encontradas (ou não) na realização do estágio?</i>
<i>iii) apropriando-se dos instrumentos de ensino, o estagiário consegue diversificar e concluir a atividade e sentir-se realizado pelo trabalho desenvolvido?</i>	<i>iii) ao utilizar instrumentos teórico-linguísticos, sentiu-se seguro/preparado para desenvolver os conteúdos teóricos orientados a ministrar?</i>

Fonte: Adaptado pelo autor, com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 92).

O referido quadro representa uma visão sobre os princípios teóricos para estudar, realizar e se profissionalizar, ou seja, não se trata de perguntas de pesquisa, mas de algumas orientações teóricas norteadoras para conduzir o pesquisador na elaboração do questionário de pesquisa, através do *GoogleForms*. Em conformidade com a escola genebrina, especificamente, o quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) (BRONCKART, 2006, 2008, 2012), embasamos nossas análises sobre os gêneros de textos – especificamente o gênero aula – relacionando os dispositivos didático-metodológicos (a saber: os instrumentos, recursos e subsídios para o ensino) do agir docente do estagiário na situação do trabalho de regência nas escolas-campo.

A regulamentação da linguagem que sistematiza o agir dos sujeitos consolida o papel do estagiário como “professor” na situação do desenvolvimento profissional, sendo o momento da realização concreta da teoria à prática da conduta humana, conceituada por Cicurel (2020), de “Agir Professoral”, ou ainda, reconhecida como “ações significantes e situadas, cujas propriedades

estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 2012, p. 13). Discussões à parte quanto aos conceitos, para nós, o contexto do estágio supervisionado é representativo do agir professoral sobre o ensino como um trabalho, devendo ser reconhecido como atividade que transforma e capacita, socialmente, os sujeitos.

Acreditamos que os textos orais e/ou escritos, no ambiente do estágio supervisionado, são produtos de realização do agir e do desenvolvimento humano, reconhecidos, de acordo com Bronckart (2006, p. 17), como “implicação de significações”, que se caracterizam através do pensamento cognitivo dos sujeitos em busca da formação inicial articulando os saberes linguísticos e o agir professoral a partir de escolhas regidas pela engenharia didática planejada pelo estudante-estagiário, para traçar um roteiro, um caminho a fim de que se possam enfrentar as dificuldades decorrentes da profissionalização.

O lugar em que o estagiário deseja estar é onde ele quiser, e, dessa forma, sua topografia interacional o faz aparecer na cena do gênero aula e ser itinerante quanto à didatização entre sua vida cotidiana – universidade e escola-campo – onde ocorre a aula de estágio, mesmo que esteja fora dos “muros” ou do “chão institucional” da escola-campo, promovida por outras vias, o que faz os aprendizes, o professor-orientador e o professor-supervisor adequarem suas práticas como modelo institucional que permitirá (re)pensar a prática docente dos futuros estagiários através da realidade experimentada *in loco*.

Além de considerar o espaço, convencionalmente conhecido como físico/presencial, de sala de aula, gostaríamos que nosso leitor compreendesse que, apesar de ele ser constitutivamente um lugar caracterizado como espaço sólido de aprendizagem no qual o professor, os alunos e os aprendizes (estagiários[as]) usufruem, presencialmente, dos benefícios que o planejamento didático pode oferecer, há pouco tempo, testemunhamos esse mesmo movimento de trabalho docente e aprendizagem também no âmbito virtual, devido à pandemia que se alastrou pelo mundo todo, principalmente, nos anos de 2020 e 2021. Esse infausto e imprevisto acontecimento obrigou o professor a repensar sua prática e instrumentos do seu fazer docente.

Trata-se, portanto, de destacar uma nova visão sobre o ensino que se instaurou e necessitou ser reinventado, motivando professores e estagiários a refletir e estudar sobre o uso das tecnologias no ambiente virtual, tornando-se, então, não apenas um recurso para trabalho docente, mas, sobretudo, como ferramenta prioritária para aproximar o ensino dos alunos e, ainda, oportunizando aos estagiários alternativas para dar continuidade à realização das atividades acadêmicas curriculares.

Todo esse percurso aparece como instrumento de fortalecimento na formação docente, assegurando práticas de ensino com o objetivo de desenvolver o “modo de fazer” professoral, a partir da atividade docente, como estagiário institucionalizado – tornando-se professor – exercendo o papel de profissional do ensino no espaço a ele destinado e como aprendiz de professor que ratifica suas interações sociais constituídas, prescritivamente, nos espaços formativos do curso de graduação e das concepções sociais internalizadas sobre o repertório cultural.

Isso possibilitará ao professor-supervisor a integridade de um trabalho sério, mais aproximado da realidade de ensino e mobilizado pelos conhecimentos de diferentes abordagens que se referem ao ensino de língua portuguesa. A seguir, considerações teóricas sobre o ISD e suas ramificações que substanciam e fundamentam a pesquisa e os dados ora apresentados.

2 A DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO AULA E O AGIR INTERACIONAL A PARTIR DO ISD

Ao retomar abordagens teóricas sumariamente apresentadas em Oliveira (2016), Bronckart (2012) assegura que o Interacionismo Social (doravante IS) é reconhecido por correntes filosóficas que compõem a grande área das ciências humanas, ou seja, o IS preocupa-se com as propriedades específicas das condutas humanas no processo de historização e socialização do desenvolvimento humano. E, ainda,

a investigação interacionista se interessa, em primeiro lugar, pelas condições sob as quais, na espécie humana, se desenvolveram formas particulares de organização social, ao mesmo tempo que (ou sob o efeito de) formas de interação de caráter semiótico. [...] Enfim, trata dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos [...] (BRONCKART, 2012, p. 22).

A razão em apresentar concepções teóricas sobre o IS destaca-se pela relevância em sua base conceitual antecedente ao ISD, e, de acordo com o autor supracitado, o ser humano é capaz de traçar, por meio do desenvolvimento humano, um perfil da linguagem e do trabalho nas formulações profissionais que orientam a capacidade individual da organização social no plano da estruturação profissional, possibilitando ao sujeito apropriar-se de saberes que organizam a prática e a realização de qualquer atividade profissional que ele almeje.

No contexto do ISD, Bronckart (2012) define o agir languageiro como a distinção entre o processo de cooperação dos seres humanos e o da espécie animal. Da espécie humana, suas atividades correspondem à “extrema diversidade e pela complexidade de suas formas de organização e de suas formas de atividade” (BRONCKART, 2012, p. 31).

Daí o caráter indissociável da emergência de um modelo de comunicação particular que reveja a linguagem resultante da organização sistemática entre atividades humanas individualizadas que acontecem no meio social e/ou coletivamente, que se encontram no plano de atividade mediada pela língua absorvente de textos sígnicos cristalizados pelos mundos representados concretizados através das produções de linguagem dos sujeitos nas interações sociais da produção textual, ou seja,

o agir languageiro se traduz em um texto, que pode ser definido como **toda a unidade de produção verbal** que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como **unidade comunicativa** de nível superior, correspondente a uma determinada unidade de agir languageiro (BRONCKART 2008, p. 87, grifos do autor).

As práticas sociais e o agir languageiro são importantes no desenvolvimento humano e, não obstante as pesquisas sobre formação de professores, é no estágio que ocorrem as representações desse agir revelado no trabalho docente. Embasamos os objetivos deste estudo nas reflexões genebrinas sobre Modelo Didático de Gêneros de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), principalmente, ao se referirem aos (mega)instrumentos, desenvolvidos na Sequência Didática como aporte metodológico na interpretação e reflexão sobre o trabalho docente para identificar o itinerário e os (mega)instrumentos dos estagiários quando

as seqüências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementariedade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das seqüências didáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 93).

De acordo com esses autores, a variedade, transformação, seleção e adaptação podem conduzir o itinerário do estudante-estagiário, a fim de construir seu repertório didático para realizar, não apenas o estágio, mas, também, sua formação inicial, nos diferentes tipos de contextos e ambientes de ensino, seja de forma presencial e/ou virtual.

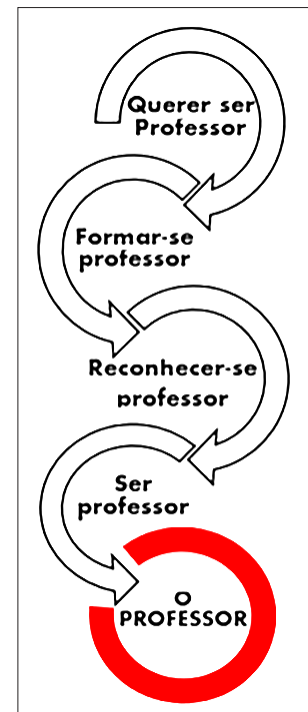
O ensino é uma profissão que busca seu lugar social através do reconhecimento e utilização de instrumentos didáticos capazes de orientar e construir saberes às classes sociais, conforme preconizado por Freire (1989), como ação transformadora na prática da liberdade dos sujeitos, considerando-se o repertório didático à luz de papéis sociais dos sujeitos que interagem simultaneamente realizando as mobilizações didáticas do/para o ensino. De acordo com Cicurel (2020),

A didaticidade de uma situação é igualmente atestada pelas práticas escriturais dos participantes. Do lado do aprendiz, fazem-se necessárias anotações, fazem-se deveres, escreve-se no quadro para ajudar na apropriação, observam-se alunos, etc. É possível que uma comunicação didática emergja no interior de trocas não programadas como tais. Mas, nós **nos interessaremos por uma situação que se pode considerar como altamente representativa (prototípica) da comunicação didática: a aula** (CICUREL, 2020, p. 30, grifo nosso).

Os afazeres didáticos do repertório profissional do professor ocorrem de acordo com as negociações prescritivas em diversas ordens. Elas surgem conforme os estagiários movimentam-se, por exemplo, até a instituição escolar onde desejam realizar o estágio – na universidade – quando vão em busca de saberes necessários para/sobre o ensino articulando seus conhecimentos numa seqüência didática para além das “quatro paredes” institucionais, envolvendo-se numa cadeia trófica formativa. Para compreender esse movimento, demonstramos, no diagrama ao lado, como se realiza a comunicação didática trófica.

O movimento da interação didática ocorre de acordo com métodos predefinidos pelos sujeitos desejantes da profissão de professor e que, ao iniciar sua interação didática em busca da profissionalização, percorrem um caminho dedicado às etapas do desenvolvimento profissional, através da interação com outros sujeitos que realizam a produção de saberes sobre a profissão e o ensino, construindo significados capazes de reconhecer, nos alunos – tendo em vista a execução do estágio como momento de aprendizagem sobre o trabalho docente – as limitações, fracassos e desafios sobre/para o ensino. Dessa forma, o ato de ensinar e aprender do estagiário se dá pela participação dos alunos como parte essencial na construção da identidade profissional do professor, independentemente do ambiente

Figura 1 – Movimento trófico da comunicação didática



Fonte: Elaborada pelo autor.

em que ele está promovendo o agir professoral, sabendo que esse ato tem o seu ponto de partida no desejo individual do sujeito em ser professor.

Para isso, o “laboratório da vida cotidiana” de cada aprendiz de professor está ligado, conectado com cada etapa de sua formação, desde o planejamento à execução. Na formação inicial de professores, planejar as etapas sobre o trabalho a ser desenvolvido é, ao mesmo tempo, reviver práticas que observamos em professores que foram parte importante da nossa vida escolar.

É, ainda, uma forma de resistir e persistir sobre as práticas que os estagiários desejam realizar, de um lado, não perpetuar práticas negativas do repertório cultural herdadas do contexto escolar histórico-social dos estagiários; por outro, trazer à tona tais situações para inovar, à luz da engenharia didática, um novo modo de agir professoral, atendendo às demandas da modernidade e aos anseios dos alunos na sala de aula e fora dela, imbricados na globalização, tecnologias, mídias sociais etc.

Espera-se que o professor-orientador e professor-supervisor sejam capazes de motivar os estagiários a reproduzir ações didático-pedagógicas sobre novos contextos de ensino e de uma cultura educacional amplamente articulada numa sequência didática entre saberes e práticas.

Dessa forma, o observatório da profissão, de acordo com o contexto histórico-social, possibilita ao sujeito vivenciar e/ou identificar modos de contribuição da profissão na vida pessoal e social, através de exemplos, como de professores que fizeram parte da vida dos estudantes no período escolar, ou ainda, casos de familiares que já exercem a profissão e servem de espelho e modelo profissional para eles.

Ritualizando o desenvolvimento profissional, o movimento seguinte refere-se à formação de professor, ou seja, o percurso a ser desenvolvido no curso de graduação, nesse caso, Letras-Língua Portuguesa, objeto de nossa pesquisa. Nesse quadro didático-interacional, concordamos com Cicurel (2020, p. 33) quando afirma que “a sala de aula de língua” é um espaço essencial na descoberta do funcionamento enunciativo, com recursos técnicos, formativos e apropriados quanto ao uso da língua em situações de ensino/aprendizagem.

O estágio supervisionado é o lugar que oportuniza aproximar o estudante da prática docente, que oportuniza vivenciar sua relação com o aluno na turma que desenvolve o estágio, através da interação e das práticas de ensinamento, como a inserção de círculos de conversas sobre o ensino de língua portuguesa, literatura, redação e outras variantes da linguagem com articulação com gêneros textuais. O estagiário pode descobrir, através da participação dos estudantes, no momento da realização do estágio, que o seu papel como futuro professor não consiste numa visão egocêntrica – ao menos não deve ser –, mas num olhar a partir do aluno para si, pois só existe ensino porque existem alunos. Esse é o principal objetivo; caso contrário, em vão é o trabalho de ensino. É um movimento que ocorre nas situações conflituosas entre teoria e prática colocando o estudante numa situação de reflexão sobre seu agir linguístico e profissional, ou seja, a crise sobre o ensino e a identidade profissional, isto é, se deseja, ou não, ser professor.

Essa é uma realidade experimentada no estágio supervisionado, colocando o estudante com a real situação do trabalho docente e, por inúmeros fatores, repensa sua formação, desistindo, ou não, de exercer a profissão.

No percurso da profissionalização e, propriamente dito, da atividade de estágio, existe um abismo a ser enfrentado e superado. Trata-se dos papéis interacionais que cada sujeito desenvolve e com os quais interfere na cena da sua formação inicial. À guisa de exemplo, podemos identificar desdobramentos implícitos ou explícitos na ordem das representações do *modus operandi* do professor-orientador que pode ser facilitador, ou não, das prescrições da atividade; do professor-super-

visor, que assume, ou não, o devido papel de supervisionar ao longo de todo o trajeto de acompanhamento do estagiário; da escola-campo, que não acolhe os estagiários, ou ainda, de situações de ordem familiar/pessoal que interferem e prejudicam, diretamente, a formação do estudante.

Mesmo sendo o sujeito o definidor de suas metas, objetivos, é ele também que faz, que constrói o seu o repertório didático para chegar ao seu objetivo final: formar-se professor! Sem isso, inválido é o autorreconhecimento. “Ser professor” e “o professor” são coisas distintas e adquirem saberes capazes de qualificar e mobilizar suas competências linguístico-didáticas enquanto profissional e ter o reconhecimento, institucionalmente, merecido; o primeiro, consiste no desejo de tornar-se professor, no segundo já se encontra, por definição e escolha, a identidade profissional.

O ensinar é um ato didático² personificado no agir professoral que envolve a prática e o trabalho docentes em conjunto com o repertório profissional. É um imbróglgio presente na profissão de professor, porque, muitas das vezes, a ação humana dos estudantes, professores (universidade e escolas-campo), está condicionada às representações institucionalizadas e prescritas de cada experiência e situação individualizadas. Essas, por sua vez, subjetivas, conforme afirma Bronckart (2012), como mundos formais físico, social e subjetivo, capazes de influenciar a produção de um determinado texto, precisando identificar e levantar hipóteses sobre os sujeitos-produtores textuais, e saber para que/quem o texto foi produzido e com que intenção foi feita a produção e qual a resultante

de um “comportamento verbal” concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas do espaço e do tempo, ou seja, todo texto necessita de um ato realizado em um “contexto físico” que pode ser definido por quatro parâmetros precisos como: **o lugar de produção**: o lugar físico em que o texto é produzido; **o momento de produção**: a extensão do tempo durante o qual o texto é produzido; **o emissor (ou produtor, ou locutor)**: a pessoa (ou a máquina) que produz, fisicamente, o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral e escrita e **o receptor**: a (ou as) pessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber), concretamente, o texto (BRONCKART, 2012, p. 93, grifos do autor).

Trata-se o cenário posto, de acordo com os parâmetros do autor, do domínio de instrumentos do/sobre o trabalho docente, a fim de produzir efeito de sentidos numa cadeia de interlocutores que (re)produzem e trocam saberes a todo momento, dentro e fora da sala de aula.

O planejamento e a execução da aula são identificados como agires interacionais linguístico-didáticos do estagiário, em parceria com o professor-orientador, no curso de graduação, com os alunos e o professor-supervisor – aquele à margem da universidade, este, da escola-campo – que detém os conhecimentos prescritivos e linguísticos da escola; é o professor do Ensino Fundamental e/ou Médio, que, de acordo com Cicurel (2020, p. 35), ocupa o “lugar do professor tipograficamente identificado na interação”. A seguir, os parâmetros metodológicos da pesquisa.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA INTERPRETAÇÃO DO REPERTÓRIO DIDÁTICO DO(A) ESTAGIÁRIO(A)

Optamos pela pesquisa do tipo quantitativa e qualitativa, considerando que utilizamos, a princípio, dados numéricos em formato de gráficos, para compreender e diferenciar os posiciona-

² Apoiamo-nos nas concepções descritas por Messias e Dolz (2015).

mentos apresentados, e, utilizando desses números, realizamos a análise qualitativa baseada na subjetividade e experiência dos fatos narrados pelos participantes através das perguntas sugeridas. O contexto refere-se a uma turma de estágio supervisionado de uma universidade pública federal no estado da Bahia. Participaram vinte estudantes-estagiários, matriculados na disciplina de Práticas de Estágio IV: Leitura, Literatura e Língua Portuguesa no Ensino Médio, durante o semestre letivo de 2020.2, todos eles responderam o questionário.

Existiram dois lugares sociais no desenvolvimento do estudo; primeiro, a sala de aula da disciplina de estágio supervisionado do curso de graduação em Letras-Língua Portuguesa; o segundo, a sala de aula da série do Ensino Médio na escola-campo. Trata-se esse segundo lugar social de uma instituição de ensino da rede pública estadual de educação do estado da Bahia.

Um terceiro lugar não poderia deixar de ser mencionado, trata-se do ambiente familiar, a residência de cada estagiário, onde a engenharia didática é pensada e o itinerário é traçado. É o lugar do planejamento/preparação, (des)construção do trabalho docente de onde partem as expectativas de realização do agir professoral. Caracterizamos os participantes da pesquisa de modo a identificar os sujeitos envolvidos e os espaços ocupados para realização da pesquisa. Porém, a fim de contemplar o objetivo da pesquisa, limitamos a produção e análise dos dados somente ao coletivo de estudantes-estagiários, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 2 – Caracterização dos Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	CARACTERIZAÇÃO
Professor-Orientador	Professor da disciplina de Estágio Supervisionado do curso de Letras.
Professor-Supervisor	Professor da disciplina de Língua Portuguesa/Redação/Literatura do Ensino Médio/Fundamental das escolas-campo, que acolhem os estagiários
Estudantes-Estagiários(as)	Discentes do Curso de Letras matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado.
Estudantes	Alunos da rede pública ou particular de ensino, matriculados nas séries/turmas do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Com base na caracterização dos participantes, o repertório didático se constitui através de agires. Esses agires ocorrem de acordo com os momentos de realização do trabalho em situação de estágio, a saber: a interação didática entre: *i) professor-orientador e os estagiários; ii) professor-supervisor e os estagiários e, iii) o estudante e o estagiário*. No que diz respeito ao último item, a relação entre o estudante e o estagiário pode ser conflituosa, ou não, tendo em vista o que foi prescrito e a atividade a ser realizada.

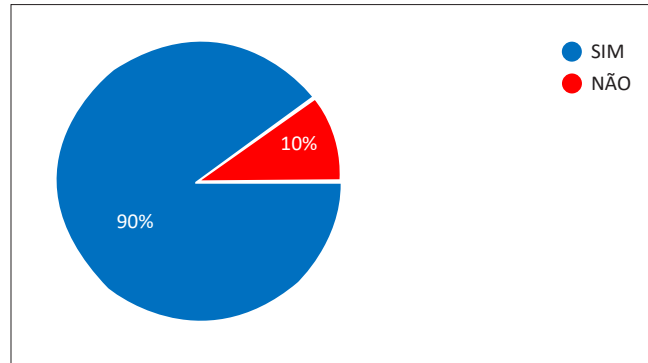
São várias as situações que podem ocorrer desde a orientação à realização do estágio, em vista do repertório e da interação didática no planejamento entre os sujeitos envolvidos no itinerário. A seguir, explicaremos as concepções/visões, conteúdos didatizados sobre o agir professoral na formação inicial de professores que os estagiários manifestaram no formulário; concepções e visões entendidas como resultados produzidos.

4 ANÁLISE DOS (MEGA)INSTRUMENTOS DA INTERAÇÃO DIDÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A seção que se inicia antecipa que o estágio é, sem dúvida alguma, o lugar da didatização do ensino da formação inicial de professores. Por ele, transitam práticas linguageiras que se al-

tenham de acordo com a mobilização de cada sujeito e seus interesses. Dessa forma, perguntamos: você pretende exercer o papel de professor quando terminar o curso?

Gráfico 1 – Desejo de exercer a profissão de professor



Fonte: Questionário do acervo de pesquisa do pesquisador.

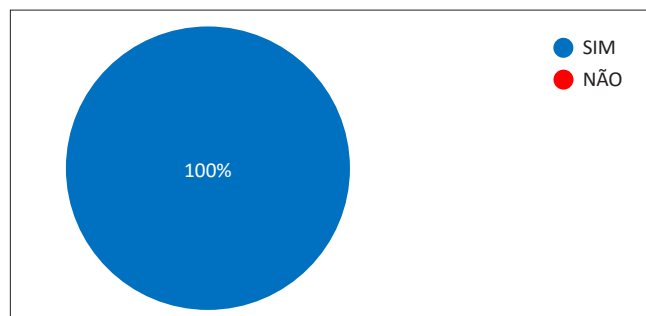
Entre as vinte respostas coletadas, apenas em duas delas, os estagiários disseram que não pretendem ser professor. A justificativa foi dada apenas em uma das respostas: o(a) estudante-estagiário(a) assegurou que a sua decisão decorreu do fato de que se identificava trabalhando com arte, priorizando, assim, outra atividade profissional que não fosse a de professor. Para identificar os participantes, indicaremos nomes fictícios em forma de códigos, a exemplo de E-E (estudante-estagiário), seguido de numeração sequencial nas respostas do formulário, para indicar cada sujeito e as vozes. Assim, iniciamos com a fala do E-E4:

se eu for para a sala de aula minha prática docente será de um ensino aprendizagem que forme alunos não engessados, será trabalhado por mim uma forma de aprender, em que leve o aluno a gostar de estudar, ter curiosidade em absorver conhecimento e não apenas decorar, ser um leitor voraz, para que eles cheguem em uma Universidade como a UNILAB, e não tenham as mesmas dificuldades que eu tive no começo (E-E4, 2021).

O(a) estagiário(a) mobiliza seu repertório sociocultural descrevendo uma modelização de ensino à luz de sua experiência pela superação das dificuldades presentes no itinerário formativo. Entre elas, elencou o medo de enfrentar o novo, o nervosismo, ambientes inadequados para dar aulas e precariedade dos recursos materiais e tecnológicos para dar suporte às aulas. Com relação às abordagens teórico-práticas sobre o estágio aliado à formação e à realidade da profissão, perguntamos se as atividades de estágio supervisionado aproximam os estagiários do trabalho docente.

Gráfico 2 – Aproximação do estágio com o trabalho docente

Fonte: Questionário do acervo de pesquisa do pesquisador.



A pergunta pretendia identificar como o estágio aproxima os estudantes-estagiários do trabalho docente, independentemente do itinerário feito por cada estudante. É sabido que, na graduação, a uniformização do ensino coletivo coexiste como parâmetro orientador de teorias a fim de realizar práticas, meios de trabalho voltados à profissionalização, ou seja, as orientações prescritivas e os saberes linguísticos foram desenvolvidos no coletivo de estudantes da disciplina de estágio, de modo igualitário.

Perguntamos aos estudantes-estagiários se o itinerário didático, elaborado e desenvolvido por eles, para realizar o estágio, foi satisfatório para cumprir as metas estabelecidas.

Gráfico 3 – Nível de satisfação com o estágio supervisionado



Fonte: Questionário do acervo de pesquisa do pesquisador.

A perspectiva sobre a formação inicial no curso de Letras-Língua Portuguesa entre a teoria e a prática, na visão dos estagiários, aparece, quantitativamente descrita, no gráfico como: 60% sentiram-se muito satisfeitos e 40% satisfeitos pela formação. Todavia, os traços identitários de cada representação subjetiva sobre a formação docente indicaram que todos os participantes mobilizaram um itinerário didático, apesar das dificuldades enfrentadas. Destarte, ressalte-se que a situação provocada no contexto do estágio supervisionado permitiu que cada estagiário mobilizasse seu repertório didático a fim de enquadrar sua sequência didática no modo de trabalho e do ensino. Assim como verificamos, a seguir, na fala do(a) estagiário(a)

Tive a oportunidade de realizar meu estágio tranquilamente, mas os problemas que surgiram me afetaram muito. A começar, quando já estava com meu Plano de Estágio pronto, a professora-supervisora solicitou que alterasse os conteúdos para se adequar à unidade de ensino que estava desenvolvendo na turma. Para mim foi um impacto porque já estava tudo pronto e precisei refazer tudo de novo (E-E9, 2021).

Nas palavras do(a) E-E9, seu principal desafio foi replanejar seu repertório didático, suas sequências didáticas, necessitando aceitar a intervenção do professor-supervisor para adequar-se ao plano de curso da disciplina. Nesse caso, o (mega)instrumento mobilizado pelo(a) estagiário(a) foi propor o conteúdo temático: conto africano, objetivando contemplar a proposta do professor-supervisor e não prejudicar o fluxo pedagógico da disciplina e da turma do Ensino Médio e também o trabalho do(a) estagiário(a).

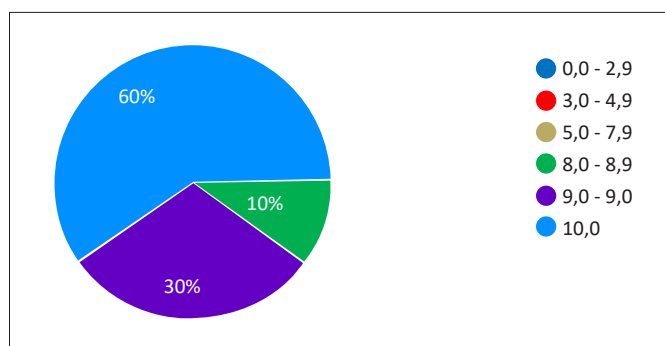
Nota-se, pela negociação do agir professoral, que a atividade foi mobilizada considerando ambas as partes e não afetando os procedimentos de ensino em curso da turma estagiada. O lugar que o estagiário ocupou na situação interacional assegura seu papel social de negociar, intervir e

contribuir para a realização do trabalho docente. Porém, nenhuma dessas ocorrências eliminou a existência de dificuldades entre os papéis sociais, isto é, de um lado, o estagiário em reconfigurar sua atividade alinhando-se à demanda escolar; de outro lado, na contramão da negociação, a escola não dispôs de recursos e materiais tecnológicos de ensino para operacionalizar seu trabalho.

Dos dois atos linguageiros presenciados, um da ordem de ensinar, outro, dos instrumentos didático-pedagógicos, destaca-se o primeiro pela capacidade que teve o(a) estagiário(a) de inferir saberes para o ensino; e independentemente de recursos e materiais para o ensino, ele(a) mobilizou os saberes a fim de exercer o agir professoral.

Ao refletir sobre o agir professoral sob a ótica da formação inicial, asseveramos uma prática de situação comunicativa pela transmissão de saberes ressaltando suas etapas e agires individualizados. O estágio ocupa um lugar único, subjetivo e real, no trabalho docente. Nele, o fazer docente se constrói através de saberes, que, conforme Leurquin (2013, p. 309), “mobiliza um conjunto de saberes e um saber-fazer (já esperado, devido ao papel que ele assume na sala de aula; pelo trabalho que ele se propõe a realizar)”. Resultante de uma visão subjetiva e autoavaliativa, lançamos uma pergunta sobre as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado, atribuindo-lhe uma nota sobre sua participação na disciplina. Vejamos os resultados no gráfico a seguir:

Gráfico 4 – Autoavaliação sobre as atividades desenvolvidas no estágio



Fonte: Questionário do acervo de pesquisa do pesquisador.

Os resultados apresentados corroboram as demais assertivas anteriores, ao identificarmos um percentual de 60% à nota máxima nas atividades de estágio (10), enquanto 30% consideraram capazes dando-lhes uma nota 9,0 a 9,9; e, somente 10% com nota entre 8,0 e 8,9. Em linhas gerais, as casas decimais entre os itens disponibilizados serviram para que os estagiários tivessem a oportunidade, detalhadamente, de identificar como ocorreu sua participação e qual(ais) ponto(s) deixaram de cumprir nas tarefas.

Realizando o levantamento detalhado entre os itens mapeados no gráfico e a subjetividade apresentada, notamos que, no grupo dos 30%, os estagiários sentiram-se inseguros para lecionar os conteúdos, deixando de contemplar aspectos metodológicos para o ensino, como, por exemplo, dificuldades para finalizar o conteúdo e/ou finalização do conteúdo bem antes do tempo previsto, causando, com isso, ociosidade entre os estudantes da turma estagiada.

No grupo dos 10%, os estagiários destacaram, principalmente, os aspectos da pontualidade, pois eles não conseguiam chegar no horário para realizar o estágio. Destacaram também problemas estruturais na elaboração do Plano de Estágio e/ou capacidade de replanejar seu repertório didático, preconizado por Matencio (2015, p. 30), citando Leontiev (1978) sobre o agir na rede de atividades, quando “as ações são concebidas como contraparte individual na realização de atividades sociais”.

Por fatores diversos, os estagiários não conseguem identificar e executar os processos metodológicos em sala de aula, ou seja, executam o planejamento, preparam a aula, articulam o itinerário didático, mas não conseguem executar do modo como o todo fora pensado.

5 PISTA REFLEXIVA: PARA ALÉM DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, refletimos sobre a engenharia didática como (mega)instrumento no planejamento da profissionalização para o estagiário, tendo um papel fundamental na leitura interpretativa dos dados produzidos, com propósito de compreender e contribuir para a formação inicial de professores de língua portuguesa.

Tratamos de ocupar um lugar significativo na topografia do trabalho docente e dos instrumentos de como planejar e executar a atividade, a saber, pela sua capacidade teórico-identitária da situação profissional, a qual coloca o estagiário, por hora, como estudante no curso de Letras e, por conseguinte, como profissional do trabalho de ensino. É, em sua completa formação, a incompletude profissional, pois, o estágio supervisionado representa o lugar da profissionalização, mas não significa o lugar em si, da profissão, é – em si – uma porta que se abre à profissão, com imensa necessidade de trilhar um longo caminho para pensar sobre os modos, rupturas e interações didático-metodológicas sobre o ensino.

Para contribuir com um coletivo de trabalho e formação docente, sugerimos algumas pistas reflexivas que podem, ou não, inferir sobre os modos/instrumentos/itinerários didáticos da profissionalização docente. Lançamos algumas pistas reflexivas a fim de franquear as discussões e levá-las aos espaços formativos acadêmicos entre estudantes-estagiários nos cursos de licenciatura:

Quadro 2 – Pistas reflexivas sobre a profissionalização do estagiário

Sequência itinerante	Pistas reflexivas
Primeira ação	- Você pensa na possibilidade de não ser recebido e/ou aceito numa determinada escola para estagiar? Se pensa, qual seria sua reação/interpretação professoral dessa situação? Se NÃO pensa, o que o faz refletir que se trata de uma atividade bem-sucedida, ou não?
Segunda ação	- Levando em conta que você não recebeu o plano de ensino do professor-supervisor para elaborar seu itinerário didático no estágio, qual(ais) instrumento(s) você consideraria como prioritário(s) na elaboração da atividade, na participação dos estudantes da turma a estagiar, na sequencialidade didática dos métodos aplicados?
Terceira ação	- Tendo em vista seu papel temporal na sala de aula de estágio, você se sente confortável em colocar-se como professor na sala de aula, enfrentando todo os desafios decorrentes do lugar que ocupa, atribuindo-lhe etapas de atividades, além de receber, ou não, instruções normativas sobre o trabalho?
Quarta ação	- Ao se colocar como aprendiz de professor, como você construiria um itinerário didático a fim de contemplar todo o repertório histórico-social-cultural-acadêmico necessário a alcançar seus objetivos de se formar professor?

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cicurel (2020).

Para além das discussões pontuadas no estudo, outros contextos/reflexões, com certeza, “fugiram” às nossas concepções, mas capazes de reacender reflexões pertinentes à área da profissionalização e didatização do trabalho docente na situação do estágio supervisionado. Por fim, a experiência de acompanhar e refletir sobre a mobilização que o estagiário realizou durante seu itinerário didático representou a capacidade de reinventar o trabalho docente, didatizando seu agir a partir dos desafios e dificuldades enfrentados.

REFERÊNCIAS

- BRONCKART, J.-P. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo: Educ, 2012.
- BRONCKART, J.-P. Por que e como analisar o trabalho do professor. *In: BRONCKART, J.-P. Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 203-229.
- BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas: Mercado de letras, 2008.
- CICUREL, F. As interações no ensino de línguas: agir professoral e práticas de sala de aula. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Larissa Maria Ferreira da Silva Rodrigues, Antônio Felipe Aragão dos Santos. Fortaleza: Parole, 2020.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- LEURQUIN, E. V. L. F. Que dizem os professores sobre seu agir professoral? *In: MAGELA, A. F. L. (org.). Ensino-aprendizagem na perspectiva da linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2013. p. 299-323.
- MATENCIO, M. de L. M. Imagens do professor: agir e representações. *In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (org.). Formação docente: textos, teorias e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 27-37.
- MESSIAS, C.; DOLZ, J. As noções de gestos e de agir didático para a formação de professores de línguas: interfaces do trabalho docente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 44-67, jan./jun. 2015.
- OLIVEIRA, C. H. S. Formar e profissionalizar: visitando as prescrições do estágio supervisionado no curso de Letras. *Textura: Revista de Educação e Letras, Canoas*, v. 22, n. 52, p. 111-133, out./dez. 2020.
- OLIVEIRA, C. H. S. *O trabalho docente representado por estagiárias do Curso Normal em textos de autoconfrontação simples*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.