

SABERES EM DIÁLOGO NA APRENDIZAGEM DO SER PROFESSOR

KNOWLEDGES IN DIALOGUE IN THE LEARNING OF BEING A TEACHER

Maria Izabel de Bortoli HENTZ
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
mihentz@gmail.com

Nara Caetano RODRIGUES
(Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC)
nacaetano@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo, nosso objetivo é a análise da constituição de trajetórias do fazer docente, em dois processos de elaboração didática para ensino do gênero conto, com ênfase na literatura africana, em turmas de 1º ano do ensino médio. Como orientação teórico-metodológica, assumimos a perspectiva sócio-histórica. Os resultados indicam que, nesse percurso de formação, os estagiários-professores se apropriaram de aprendizagens como a mobilização de diferentes saberes no acontecimento da aula, a reflexão acerca do papel do professor, o exercício da autonomia e da autoria na elaboração didática e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Ensino de língua; Gênero conto.

ABSTRACT: In this paper, we analyze the constitution of trajectories of teacher actions, in two processes of didactic elaboration for the teaching of the genre short story, with an emphasis on African literature, in classes of the first year of high school. As a theoretical-methodological orientation, we assume a socio-historical perspective. The results indicate that, during the training period, the trainee-teachers based their practices in various types of learning, such as the mobilization of different sorts of knowledge in the event of the class, the reflection on the teacher's role, the exercise of autonomy and authorship in the didactic elaboration, and the development of inclusive pedagogical actions.

KEYWORDS: Teacher training; Language teaching; Genre short story.

0. Introdução

O estágio supervisionado tem se constituído em importante etapa da aprendizagem sobre o fazer docente pela possibilidade de articulação entre saberes de diferentes esferas. Neste artigo, pretendemos analisar, a constituição de trajetórias do fazer docente em duas turmas de 1º ano do ensino médio de uma escola pública de Florianópolis, quando estagiários-professores são desafiados a assumirem a autoria de sua prática pedagógica. Planos de aula, relatórios de observação e de estágio e registros em diário de campo constituem-se objeto de análise.

Como orientação teórico-metodológica, assumimos a perspectiva sócio-histórica, cujo princípio central é o estudo dos fenômenos como processo. Para compreensão do tema em estudo, recorreremos aos conceitos de saberes plurais (TARDIF e RAYMOND, 2000), estágio como aprendizagem e como pesquisa (PIMENTA e LIMA, 2004), aula como acontecimento (GERALDI, 2010), elaboração didática (HALTÉ, 2008) e linguagem como interação (VOLOCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2003).

Metodologicamente, fizemos a descrição e análise de dois processos de elaboração didática para o ensino do gênero conto, com ênfase na literatura africana, que assumiram contornos singulares nos movimentos didáticos empreendidos em cada uma das turmas em que foram desenvolvidos. Na elaboração e condução dos projetos didáticos, foi contemplado o trabalho com as práticas de uso da língua (oralidade, leitura, escrita e análise linguística). Os resultados indicam que, no processo de aprendizagem sobre o fazer docente, os estagiários-professores mobilizaram diferentes saberes, estabelecendo diálogos entre conhecimentos gerados na instância do ensino superior e na da escola básica.

O texto está organizado em três seções. Na primeira delas, focamos nos saberes implicados na docência e na compreensão do estágio como aprendizagem do fazer docente em um movimento de ação-reflexão-ação. Na segunda seção, apresentamos a organização do estágio, o campo de estágio e os projetos de docência. Na terceira seção, analisamos a experiência vivenciada e, por fim, tecemos considerações acerca das apropriações sobre o fazer docente pelos estagiários-professores.

1. Revisitando alguns conceitos teóricos

1.1 Saberes implicados na docência - e na sua aprendizagem

Ainda hoje nos cursos de licenciatura, a articulação entre conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos constitui-se um dos maiores desafios - se não o maior - da prática docente. Por outro lado, a complexidade da formação do professor não se restringe ao curso de graduação, tendo em vista que a aprendizagem se dá em diferentes tempos e espaços sociais ao longo da vida (TARDIF e RAYMOND, 2000).

Em estudo anterior, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) traçaram um esboço da problemática dos saberes docentes, haja vista que a prática dos professores compõe-se das relações que eles estabelecem com diferentes saberes. Os autores definem a prática docente como um amálgama formado por uma pluralidade de saberes oriundos dos seguintes campos de conhecimento: formação profissional, disciplinas, currículos e experiência. Para os autores,

o(a) professor(a) padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, p. 221).

Já em Tardif (2002), a discussão acerca da formação dos professores e profissionalização do ensino desenvolve-se a partir das seguintes questões: 1) Quais são os saberes profissionais que os professores efetivamente utilizam em seu trabalho diário? 2) Em que e como esses saberes se distinguem dos conhecimentos universitários produzidos pelas ciências da educação e dos conhecimentos incorporados nos cursos de graduação dos futuros professores? 3) Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores da educação básica e os professores universitários? (TARDIF, 2002, p. 245-246).

A problematização explanada pelo autor passa pela reflexão sobre os fundamentos epistemológicos da prática docente, adotando a noção de saber em sentido mais amplo, que engloba o saber-fazer e o saber-ser. Tardif (2002, p. 255) compreende a epistemologia da prática profissional como "o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas". Sendo assim, a finalidade de uma epistemologia da prática profissional seria

revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel desempenhado tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2002, p. 256).

A partir da organização de pesquisas empíricas e de suas próprias pesquisas sobre o trabalho docente, o autor caracteriza os saberes profissionais dos professores como *temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas do ser humano*.

Em reflexão sobre as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos professores, Tardif e Raymond (2000) evidenciam a relevância dessas relações para a compreensão da natureza dos saberes profissionais dos professores. Para os autores, trabalhar remete a aprender a trabalhar e esse aprendizado, no caso da docência, passa por uma escolarização relativamente longa, com o objetivo de fornecer conhecimentos teóricos e técnicos preparatórios para a prática. Entretanto, os autores destacam que essa formação teórica normalmente precisa ser completada por uma formação prática de duração variável proporcionada por uma experiência direta no campo de atuação. De acordo com o que dizem professores consultados e observados em estudos realizados pelos autores, os saberes que servem de base para o ensino não se limitam aos conteúdos especializados ou conhecimentos teóricos com os quais têm contato na graduação, pois abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões e de problemas relacionados com o seu fazer profissional. Nesse sentido, o conhecimento da matéria e o relativo ao planejamento e organização das aulas, o conhecimento dos grandes princípios educacionais e do sistema de ensino, dos programas e dos livros didáticos, bem como os conhecimentos sociais partilhados com os alunos, citados pelos professores, são exemplos da complexidade do saber-fazer e do saber-ser necessários à prática docente. (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 212-213).

A partir da observação e da escuta de professores, os autores propõem um quadro para identificar e classificar os saberes dos professores, evidenciando saberes plurais realmente usados no contexto de sua profissão e da sala de aula, suas fontes de aquisição e modos de integração no trabalho docente e, ainda, sua natureza social (TARDIF e RAYMOND, 2000, p. 214-215).

Quadro 1 - Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif e Raymond, 2000, p. 215.

Como é possível observar, além da formação inicial universitária, há experiências formativas inscritas na história de vida dos professores que ocorrem na família e na escola (na posição de alunos), que se constituem na sua trajetória pré-profissional. Outras que se desenvolvem no âmbito da carreira, por meio do processo de socialização de práticas e rotinas institucionalizadas no trabalho, as quais se constituem na sua trajetória profissional.

Para Drey (2014), é a conjunção dos saberes dos professores, tal como proposto por Tardif, realizada na prática profissional cotidiana, que constitui o que se pode chamar de competência profissional docente. Para a autora, os professores, assim como seus saberes, constituem-se sócio-historicamente, o que faz de cada profissional docente um sujeito único, com experiências e vivências singulares. Nessa perspectiva, a competência profissional docente “só pode ser concebida, concretizada e visualizada em ação ou no momento de trabalho concretizado do professor” (DREY, 2014, p. 50), como um processo dinâmico, (co)construído no curso das interações entre professor e alunos. O que nos remete a Geraldi (2010), quando diz que o professor só se torna professor no acontecimento da aula.

Assim, a compreensão de competência profissional como um processo dinâmico que se desenvolve nas e pelas diferentes combinações possíveis dos saberes dos professores postos em cena a cada situação de ensino também parece ser uma aprendizagem importante na formação inicial de professores, como pretendemos mostrar adiante.

1.2 Compreensão do estágio como aprendizagem do fazer docente

Nas atuais diretrizes para a formação inicial de professores, o estágio supervisionado é componente obrigatório da organização curricular dos cursos de licenciatura e se constitui como “atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (Parecer CNE/CP nº 2/2015). No entanto, para a discussão que propomos aqui, entendemos essa etapa da formação pelo que representa no percurso formativo para a docência – momento de aprendizagem do e sobre o fazer docente – e não apenas pelo seu caráter formal de disciplina curricular.

Essa compreensão de estágio está expressa no Parecer CNE/CP nº 2/2015, que retoma a concepção assumida no Parecer CNE/CP nº 28/2001, quando afirma que o estágio curricular supervisionado é entendido como

tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Nesse sentido, o estágio deve possibilitar ao licenciando a vivência de situações reais implicadas no exercício profissional do ser professor, com base em um conjunto de atividades planejadas especificamente para esse fim e realizadas sob a supervisão e acompanhamento de docentes da instituição formadora e de profissionais das instituições de educação básica em um movimento de diálogo. O estágio supervisionado tem, segundo as normativas nacionais, “o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático” (Parecer CNE/CP nº 2/2015).

Trata-se, portanto, como apontam Pimenta e Lima (2004), de entender o estágio como um momento de aprendizagem de um saber da prática desse ofício, que se ancora em outros saberes, tal como discutido na seção anterior. Ou, de outro modo, de aprendizagem da profissão

docente, de profissionalizar-se, como propõe Carnin (2014, p. 18), pelas “inter-relações estabelecidas a partir das vivências dentro e fora da universidade e no cotidiano da escola sobre a realidade, a vida e o trabalho do professor na sociedade”.

Conforme essa compreensão, a finalidade do estágio, como destacam Pimenta e Lima (2004), é propiciar ao licenciando uma aproximação à realidade na qual atuará, em um movimento de análise e reflexão a partir da prática do outro e da própria prática, nessa mesma realidade, o que remete à compreensão de estágio também como pesquisa, defendida pelas autoras e assumida no contexto deste trabalho.

A compreensão de estágio como aprendizagem da docência, pela via da pesquisa “supõe que se busque novo conhecimento na relação entre as explicações existentes e os dados novos que a realidade impõe e que são percebidos na postura investigativa”. (Pimenta e Lima, 2004, p. 46). A prática pedagógica se constitui, assim, no próprio objeto de investigação, em um movimento de ação-reflexão-ação, pela vivência da articulação entre teoria e prática.

Entendemos, com base nas autoras, que essa perspectiva de estágio na formação inicial possibilita aos futuros professores o desenvolvimento de posturas e habilidades de pesquisador pela análise de situações experienciadas no estágio, elaborando projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar situações observadas e vivenciadas. Nesse movimento, contribui-se para a formação do professor como

profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional atual, propondo alternativas pedagógicas [com base] em reflexões, discussões e proposituras construídas a partir de mudanças epistemológicas oriundas [da própria] prática de estágio realizada. (LEITE, 2007, p. 9).

O estágio se configura, assim, “como campo de conhecimento que se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (CARNIN, 2014, p. 18). Dessa forma, a escola de educação básica também se constitui como espaço de produção de novos conhecimentos pedagógicos, na medida em que o agir docente que nela se desenvolve configura objeto de pesquisa.

É a compreensão de estágio como momento de aprendizagem, com base em uma postura investigativa, que fundamenta o Projeto Pedagógico do Curso de Letras Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa de uma universidade pública¹ (2006, p. 19), quando destaca que o estágio tem como atribuição a realização de dois exercícios

¹ Doravante curso de Letras Português.

elementares para a aprendizagem da profissão docente: i) o exercício da análise da realidade educacional brasileira e ii) o exercício da prática docente na educação básica.

Assumindo que as situações de ensino e aprendizagem vivenciadas no estágio são únicas e irrepetíveis (BAKHTIN, 2003), no sentido de que se realizam em um contexto particular e envolvem sujeitos reais - alunos e estagiários-professores -, sócio-historicamente constituídos, entendemos que esse momento da formação também possibilita a aprendizagem da autoria da prática pedagógica pelos futuros professores.

Trata-se de um momento para os estagiários assumirem para si a tarefa de planejar o projeto didático que cada um irá conduzir. E, nesse processo, os saberes dos professores entram em cena. De acordo com Drey (2014), esses saberes podem estar na base da autoria, no que diz respeito à individualidade e ao estilo profissional de cada professor, pelas diferentes combinações possíveis entre eles em cada projeto didático, como pretendemos mostrar na Seção 3, ao analisarmos duas situações de ensino no processo de aprendizagem da docência.

2. Experiências de estágio supervisionado na escola básica

2.1 Descrição da organização do estágio

Para “aprender a ensinar pesquisando” (LIMA, 2012, p. 42), as 400 horas de estágio supervisionado do curso de Letras Português estão organizadas em duas disciplinas - Estágio Supervisionado de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura I e Estágio de Ensino de Língua Portuguesa e Literatura II² - nas fases finais do curso, cujos objetivos gerais consistem em i) contribuir para a compreensão da atividade de ensino da Língua Portuguesa e Literatura como articuladora de relações epistemológicas e metodológicas no campo do ensino do Português e ii) consolidar a formação para a docência pela inserção do acadêmico no cotidiano escolar do ensino fundamental e médio.

A consecução desses objetivos é viabilizada em diferentes momentos e movimentos, compreendendo estudos conjunturais do campo de estágio (no ensino fundamental - Estágio I - e no ensino Médio - Estágio II); participação nas atividades pedagógicas da Escola; observação analítica de fenômenos didáticos; planejamento orientado dos projetos de docência com os respectivos planos de aula; regência de classe em turmas finais do Ensino Fundamental e em turmas do Ensino Médio; sistematização e socialização da experiência vivenciada.

Essas etapas conferem ao estágio supervisionado uma dimensão interinstitucional, na medida em que se estabelecem relações formais

² Na sequência nos referiremos a estas disciplinas como Estágio I e Estágio II.

entre as instituições envolvidas na formação inicial de professores. Para além do caráter formal, há uma dimensão que é pedagógica na aprendizagem da docência, concretizada no estágio supervisionado, a qual é fundamentada na dialogicidade das interações que se estabelecem entre os envolvidos - professor da instituição formadora, professor da educação básica, estagiários-professores e alunos da educação básica - em um trabalho que é coletivo na sua essência, como mostraremos na sequência.

Considerando a concepção assumida, o que está definido no projeto do curso e no planejamento da disciplina de Estágio II, a primeira etapa³ da experiência vivenciada, objeto de análise deste trabalho, foi a inserção dos estagiários-professores no espaço escolar para acompanhamento do cotidiano da instituição e posterior exercício da docência, em todas as suas dimensões. Para tanto, eles foram organizados em duplas e cada uma delas escolheu uma turma para a realização de todas as atividades de estágio. A segunda etapa foi dedicada ao planejamento orientado do projeto de docência (contemplando também os planos de aula) pelos professores da universidade e da escola. Na sequência, os estagiários-professores assumiram a regência de classe - terceira etapa do estágio supervisionado - de modo a concretizarem em sua prática pedagógica o que haviam planejado, promovendo as adequações que se fizeram necessárias, tendo em vista a reação-resposta dos alunos. Por fim, a experiência vivenciada foi sistematizada em um relatório e socializada em um colóquio realizado na universidade, com a presença dos professores da educação básica, inclusive como conferencistas.

Na sequência, apresentamos brevemente a instituição de ensino, na qual foi vivenciada a experiência de docência aqui analisada.

2.2 A escola - campo de estágio

O Colégio Mário Quintana⁴ (CMQ) pertence à rede pública federal de ensino e foi fundado em 1961, tendo por finalidade servir de campo de estágio aos alunos dos cursos de licenciatura da instituição de ensino superior a que está vinculado e de experiências pedagógicas.

A escola localiza-se em um bairro residencial próximo ao centro da cidade. Como o ingresso na escola é por sorteio público, os alunos que a frequentam residem em diversos bairros, não ficando restritos àquele no qual ela está localizada. São aproximadamente 900 alunos, distribuídos em 36 turmas de todas as séries do Ensino Fundamental e Médio, nos

³ As etapas a serem aqui descritas referem-se especificamente à experiência objeto de análise deste trabalho.

⁴ Nome fictício para fins de preservação do anonimato dos envolvidos e da instituição.

turnos matutino e vespertino. Dos 120 professores, oito são de Língua Portuguesa.

De acordo com o PPP, a filosofia norteadora da ação pedagógica do CMQ “tem sua origem e seu fim na prática social concreta. O contexto histórico-social no qual vivem docentes e educandos constitui o fundamento do trabalho” desta escola. Seu objetivo geral é “proporcionar a transmissão, produção e apropriação crítica do conhecimento com o fim de instrumentalizar a responsabilidade social e a afirmação histórica dos educandos”.

A concepção de linguagem como interação embasa o ensino de Língua Portuguesa do CMQ, que se concretiza em quatro aulas semanais, tendo como eixo organizador os usos da língua. Metodologicamente, organiza-se em torno *da leitura de um corpus do gênero discursivo [em estudo], seguida de análise textual e estilística, com base em exposição dialogada* na qual se destacam *aspectos interessantes ou as passagens mais engenhosamente compostas*⁵ (E. e C.). Das práticas de leitura e análise, *resulta a produção de um texto de mesmo gênero e tema que aqueles estudados em sala* (E. e C.). No movimento realizado para o estudo da língua, *reflete-se sobre a função social dos gêneros lidos (onde eles circulam, para quem se destinam), ao mesmo tempo em que se reflete sobre a língua* (D. e L.). Segundo D. e L., a forma pela qual a professora regente consegue adequar o planejado às necessidades que emergem durante as aulas, demonstra a clareza da concepção assumida, assim como dos objetivos delimitados para o ensino e, por conseguinte, a sua profissionalidade pela capacidade de conduzir o seu projeto de ensino.

Haja vista a finalidade de servir de campo do estágio curricular obrigatório para os cursos de licenciatura, os professores do CMQ desempenham a função de coorientadores dos estagiários. A supervisão auxiliar tem início já nos primeiros contatos dos acadêmicos com a instituição para o conhecimento da escola, passando pelo funcionamento da disciplina e chegando às atividades mais diretamente relacionadas à regência de classe. Essa supervisão é condição para que o estágio se realize no CMQ, conforme definido nas normas para realização do estágio curricular obrigatório.

Essa atividade, que faz parte das atribuições dos professores do CMQ, constitui-se uma oportunidade de diálogo com os professores de estágio supervisionado e com os acadêmicos do Curso de Letras. A troca de experiências pedagógicas e acadêmicas ocorre em todas as etapas,

⁵ Em muitos dos momentos do texto, transcreveremos excertos dos dados de análise (fundamentalmente de relatórios e ensaios dos estagiários-professores). Essas citações estarão indicadas em itálico e indicadas com as iniciais dos autores.

desde a primeira reunião até a conclusão do estágio. Além disso, a possibilidade de participar desse processo não só contribui na formação dos estagiários, como viabiliza um outro olhar do professor do CMQ sobre as suas turmas e sobre a sua própria prática.

Sendo assim, a atuação na formação inicial caracteriza-se por uma postura de colaboração, no sentido de socializar leituras, experiências e materiais didáticos, provocar reflexões sobre o planejamento, a própria atuação (do/a professor/a e deles) nas aulas, enfim sobre o ser professor de língua portuguesa na educação básica hoje.

2.3 Os projetos de ensino

Nas várias etapas do processo de estágio, assumimos como orientação geral a perspectiva sócio-histórica (VIGOTSKI, 1991). Com base nessa concepção, entende-se que os sujeitos aprendem e se desenvolvem pela interação que estabelecem com os outros e com o conhecimento em uma relação que é mediada pela linguagem. Isso significa entender que, tanto alunos como professores, colocam em diálogo saberes individuais e coletivos apropriados até então, tendo em vista novas aprendizagens a serem possibilitadas por meio de ações planejadas especificamente para tal. E, nesse processo, o professor assume o papel de sujeito mais experiente, cabendo a ele planejar situações de aprendizagem que sejam significativas aos alunos e provoquem o seu desenvolvimento a partir da apropriação de novos conhecimentos, pela relação que conseguem estabelecer com o que já sabem.

A concepção de linguagem como interação (VOLOCHINOV, 2017) fundamentou o planejamento e o desenvolvimento dos projetos de docência aqui em análise. Com base nessa perspectiva, o conteúdo da aula de Língua Portuguesa é a própria língua, que se concretiza nas práticas de fala-escuta e leitura-escrita, em um movimento de reflexão sobre os recursos da língua mobilizados nesses usos. Nas diferentes esferas da atividade humana, produzem-se tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2003) – os gêneros do discurso –, que se materializam em textos, entendidos como a unidade de ensino da aula de português.

Das muitas experiências de estágio de docência vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa no CMQ, tomamos como objeto de análise dois projetos de ensino realizados em duas turmas de primeiro ano do ensino médio. Ainda que muito próximas, quando consideramos a literatura africana como eixo temático e o gênero conto como o objeto de ensino que permearam as 26 aulas ministradas pelos estagiários-

professores, as duas práticas pedagógicas se distinguem em muitos aspectos. Isso indica que cada uma delas foi pensada para uma turma específica.

Dada a complexidade dos saberes exigidos para atuação docente, metodologicamente, a opção nas atividades de estágio supervisionado é pela elaboração didática, conceito cunhado por Halté (2008[1998]), que envolve o triângulo didático conhecimento, aluno e professor. Essa concepção é bastante coerente com o entendimento da aula como acontecimento (GERALDI, 2010) e da produção de conhecimento como constituída na relação dialógica entre professor e aluno.

Tendo por referência essas concepções, o PPP da escola e os documentos oficiais para o ensino de língua, os estagiários-professores elaboraram os projetos de docência intitulados **Entre-culturas: um continente de margens híbridas e histórias únicas** e **Aiuê! falando em contistas africanos de Língua Portuguesa**, para serem desenvolvidos nas turmas 1A e 1C, respectivamente. A primeira era constituída por 30 alunos e a segunda por 26. Em ambas, os alunos tinham entre 14 e 16 anos de idade, dentre eles havia alunos com deficiência⁶. É importante ressaltar que a escolha do conteúdo a ser trabalhado nas aulas de português é definida coletivamente e envolve a professora regente da turma, a professora da instituição formadora e os estagiários-professores. Como o estágio se desenvolveu no primeiro semestre, havia uma gama significativa de possibilidades e, entre elas, a opção foi pela literatura africana, como eixo temático articulador e pelo conto, como gênero do discurso.

O trabalho desenvolvido na turma 1A pode ser assim sintetizado: leitura e discussão de diversos contos de autores africanos (e também brasileiros), comparativamente ao gênero microconto e memórias literárias (este último já estudado em aulas anteriores ao início do estágio) e da produção escrita de um conto pelos alunos, seguida de reescrita, levando em conta as análises e reflexões realizadas em aulas de análise linguística com base nas produções dos próprios alunos. Para melhor apropriação do universo da literatura/cultura africana, foram realizadas atividades como contação de histórias, coleta de histórias junto às famílias, escuta de vídeos, palestra com falante nativo da língua Kimbundo e oficina para confecção da boneca Abayomi. Para o estudo do gênero conto, foram realizadas atividades de análise dos textos

⁶ Esta escola tem como política institucional a inclusão e, por essa razão, em todas as turmas há alunos com alguma deficiência. De acordo com a necessidade, há acompanhamento de um professor de Educação Especial, tanto aos alunos como aos professores para que possam adequar conteúdos e metodologias de modo a atender as especificidades desses estudantes. Além disso, há acompanhamento de bolsistas, quando necessário.

lidos, visando a um estudo de aprofundamento e apropriação do gênero e à produção de narrativas pelos próprios alunos, considerando as especificidades do conto. *A fim de uma melhor compreensão da prática social do conto, enlaçada com o estudo da Literatura Africana como uma literatura, de certo modo, marginal, foi proposta a produção de fanzines com os contos escritos pelos estudantes para que, assim como os contos africanos, os textos dos alunos pudessem, de algum modo, serem ouvidos* (D. e L.). Na última aula, os fanzines foram socializados e os contos lidos oralmente pelos alunos-autores ou por colegas.

Nas aulas da turma 1C, foram realizadas atividades de leitura e *de estudo de contos escritos por autores africanos (principalmente angolanos), ora enfatizando as produções do ponto de vista estrutural, ora do ponto de vista dialógico, ora da perspectiva temática*, muitos deles com relativa extensão. Comparativamente, foram lidos e analisados microcontos e memórias literárias (gênero já estudado). Para melhor compreensão do universo cultural implicado nos textos em estudo, assim como em relação à tradição oral de contar histórias, os alunos assistiram a vídeos com falas de especialistas sobre essa prática. A relação do conto com a tradição oral de contar histórias foi enfatizada com a proposição de uma coleta de histórias junto às famílias dos alunos e, posteriormente, socializada em aula específica para tal objetivo. O estudo realizado culminou com a produção de um conto pelos alunos, que foi posteriormente reescrito, com base nas análises das próprias produções em aula de análise linguística e nos apontamentos dos estagiários-professores. Os textos produzidos foram publicados em um blog, criado especificamente para este fim, e foram lidos oralmente aos colegas.

O movimento realizado nas duas turmas, ainda que, em linhas gerais, possa parecer muito semelhante, assumiu contornos singulares em cada uma delas, quer pela dinâmica própria de cada uma, quer pelas escolhas metodológicas mais específicas para o trabalho com o gênero em estudo. Foram justamente essas diferenças que provocaram a realização deste trabalho, cujo objetivo consiste em analisar a constituição de trajetórias do fazer docente quando estagiários-professores são desafiados a assumirem a autoria de sua prática pedagógica, objeto da próxima seção.

3. Excedentes de visão dos estagiários sobre a experiência vivenciada

Coerente com as concepções teórico-metodológicas que fundamentam o estágio supervisionado no curso de Letras Português, de modo amplo, e as que embasam o ensino de língua no CMQ, de modo particular, os contornos que cada um dos projetos aqui em análise vinham

assumindo chamaram nossa atenção no processo de orientação para o planejamento, bem como na sua execução. No movimento de ensinar a ensinar pesquisando, algumas questões se evidenciaram: que aprendizagens acerca do fazer docente os estagiários-professores manifestam em seus discursos? Que saberes os estagiários-professores mobilizaram no planejamento e na execução de suas aulas? Que relações perceberam/estabeleceram entre os saberes da prática, os saberes teóricos e os demais saberes?

Para responder a esses questionamentos, recorreremos a textos – relatórios, projetos de docência, planos de aula e ensaios – produzidos pelos estagiários-professores como parte das atividades de uma das turmas da disciplina Estágio II, ofertada em 2017. Trata-se de estudo de base interpretativista (MOITA LOPES, 1994), no qual buscamos analisar e interpretar a constituição de trajetórias do fazer docente pela compreensão dos seus sentidos e significados nem sempre explícitos. Nesse sentido, procuramos identificar nas vozes dos estagiários-professores nos textos analisados regularidades que indicam apropriações acerca do fazer docente.

3.1 Diferentes saberes mobilizados na docência em sala de aula

Dentre as muitas aprendizagens possibilitadas no estágio, evidenciaram-se as que, no excedente de visão dos estagiários-professores, se referem à percepção de que na docência, assim como em cada aula, são mobilizados diferentes saberes, além dos especializados da área de formação. No desenvolvimento do projeto de docência **Entre-culturas: um continente de margens híbridas e histórias únicas**, as professoras estagiárias foram agenciando diferentes vozes e colocando em diálogo conhecimentos os mais diversos.

Uma contadora de histórias foi convidada para a aproximação dos alunos com o gênero conto, estratégia que se mostrou apropriada, pois envolveu *até mesmo aqueles que costumam ficar cabisbaixos no fundo da sala*. Os saberes das culturas do continente africano vieram pelas vozes de um estudante da universidade, nascido em Angola, e da escritora nigeriana Chimamanda. Ele falou *sobre seu país e sobre a influência da língua Kimbundo no português*, pois um dos contos a ser estudado era de um autor angolano. Ela, sobre o perigo de um única história sobre a África.

Na reflexão sobre sua prática pedagógica, as professoras estagiárias demonstram apropriação de que o fazer docente implica, tal como indicado em Tardif e Raymond (2000), a mobilização de diferentes saberes. Essa aprendizagem se evidencia quando elas trazem a voz dos alunos sobre a vinda do estudante angolano na aula de língua portuguesa:

serviu para desconstruir a visão que eles tinham de Angola. Em relação ao vídeo de Chimamanda, é a voz de D. e L., na posição de quem reflete sobre o trabalho realizado, que sobressai quando ressaltam que ele foi colocado em cena com o objetivo de *desmistificar essa visão única que temos sobre África.* Ou seja, elas próprias se incluem nesse processo de aprendizado com e pela voz do outro.

Os saberes do cotidiano também tiveram lugar na ação docente de D. e L. A estratégia foi pensada para a socialização dos microcontos produzidos pelos alunos em aulas anteriores e das histórias coletadas pelos alunos junto a seus familiares, retomando o tema da 1ª aula – a tradição oral de contar histórias.

Nosso cenário já estava montado: uma fogueira fictícia, feita com pequenos galhos e papel celofane, estava no meio da sala, a fim de que os estudantes sentassem ao redor dela para compartilharem suas histórias orais. [...] havíamos pensado na fogueira para retomar o que expusemos na primeira aula acerca da tradição oral. Como os Griots, contadores de história de África, costumavam realizar a contação em círculos, com o fogo ao meio, reproduzimos para eles uma cena parecida. (D. e L.)⁷

Em seu relatório final de estágio, ao assumirem a posição de quem reflete sobre a própria ação, tendo em vista novas ações, as estagiárias-professoras destacam que, durante o período de estágio, puderam

*repensar a **sala de aula enquanto espaço de construção de saberes horizontais**, assim como refletir sobre o ensino do nosso objeto de estudo que é a língua. (D. e L)*

Desse modo, demonstram a compreensão de que, no ensino da Língua Portuguesa, os conhecimentos da área específica de formação não são os únicos colocados em cena e esses não são suficientes e nem se sobrepõem a outros conhecimentos que também são mobilizados pelo professor na sua prática pedagógica cotidiana, tal como indicado por Tardif e Raymond (2000).

Essa mesma aprendizagem é evidenciada por E. e C. ao comporem e desenvolverem o projeto de docência **Aiuê! falando em contistas africanos de Língua Portuguesa.** Esses estagiários-professores começam por destacar que há saberes produzidos nas esferas oficiais que prescrevem o ensino e é importante que o professor os conheça.

⁷ Os excertos do *corpus* analisado com 3 linhas ou mais serão apresentados nas seções de análise com recuo de 1,25, fonte 11 e uso de itálico para distinção em relação às demais citações.

Depois de estudarmos o documento norteador da ação docente dentro da escola (PPP) e aqueles responsáveis pelos encaminhamentos em nível nacional (LDB e PCNs), compusemos um projeto de docência que atendesse tanto às demandas oficiais, quanto às necessidades específicas dos alunos da turma C, do 1º ano do ensino médio, tendo o estudo do gênero literário conto e da temática africana como principais objetivos de aula. (E. e C.)

Além dos saberes oficiais, em sua ação docente, os estagiários-professores mobilizaram saberes próprios das culturas que constituem o continente Africano pela voz da escritora nigeriana Chimamanda, a exemplo de D. e L. Os saberes de especialistas de outras áreas, acerca da expressividade na contação de histórias e do *storytelling* no mundo corporativo também foram agenciados por E. e C. em suas aulas.

Quando os alunos perceberam que os contos orais, conteúdo que estavam aprendendo em sala de aula, também eram contemplados em ambientes corporativos, ficaram ainda mais entusiasmados e concentrados para assisti-lo. Ao fim do vídeo, o professor-estagiário realizou uma conversa a respeito dos elementos presentes nos contos orais, tendo em vista o vídeo e, assim, os alunos também expressaram suas opiniões sobre o storytelling. (E. e C.)

O envolvimento dos alunos demonstra a importância da aprendizagem pelos estagiários-professores de que, quando saberes de outras áreas são mobilizados na aula de Língua Portuguesa, a aprendizagem se torna mais significativa e abre espaço para o diálogo de diferentes vozes sobre o objeto em estudo que, na maioria das vezes, não se limita a áreas específicas.

Os saberes do cotidiano, da experiência vivida, também se fizeram presentes na ação docente de E. e C. quando propuseram aos alunos a gravação, em áudio ou vídeo, de uma história contada por um familiar ou conhecido deles, para socialização em aula seguinte.

A história da avó de M. (repleta de figuras de linguagem, expressividade na fala, onomatopeias etc.), da mãe de P. (previamente escrita e lida diante do gravador, como ficou evidente pelo uso de uma linguagem "formal demais" para a situação), da amiga de J. e de uma aluna do colégio, gravada por R. tiveram lugar na sala de aula. (E. e C.)

Ainda que apenas quatro alunos tenham realizado a atividade, conforme registros em diário de campo, todos se envolveram e participaram ativamente da aula, assumindo uma atitude responsiva ativa em relação ao dizer do outro, demonstrada pela escuta atenta das histórias apresentadas pelos colegas e pela participação na discussão que

se seguiu acerca dos elementos que constituem as narrativas orais, comparativamente às narrativas escritas que haviam lido em aulas anteriores. Na reflexão sobre essa atividade e essa aula, os estagiários-professores perceberam que ela representou

um movimento importantíssimo para o aprendizado dos estudantes: a associação entre a cultura do grande mundo em contraponto com a cultura vernacular, justo porque uma vez que os estudantes entenderam as características principais que circulam na composição da escrita de conto, ao serem convidados a ouvir contos gravados por seus familiares, perceberam de modo evidente os elementos em comum entre um e outro. (E. e C.)

A percepção de E. e C. acerca do acontecimento que se constituiu a própria aula denota, em alguma medida, o movimento em relação à própria aprendizagem do fazer docente, possibilitado no contexto do estágio (PIMENTA e LIMA, 2004), particularmente no que diz respeito à mobilização de diferentes saberes pelo professor (TARDIF e RAYMOND, 2000), ao ressaltarem que

o aprendizado que constitui o ser constituído está não somente enraizado em um saber canônico, mas sim em diálogo constante entre o saber do grande mundo com o saber que está em nosso mundo. Então, é nesse sentido que julgamos o aprendizado como um movimento dialógico entre o microcosmos e o macrocosmos dos saberes de nossa sociedade. (E. e C.)

Os estagiários-professores evidenciam aqui a apropriação de que o ensino e a aprendizagem, tanto da Língua Portuguesa como da docência, vivenciado por eles no contexto do estágio, se constituem em um movimento dialógico entre diferentes saberes.

Na breve análise que fizemos sobre os saberes mobilizados pelos estagiários em seus projetos de docência, percebemos que houve uma apropriação do lugar do ser professor, na medida em que eles assumiram a condução das aulas, desenvolvendo-as por meio do agenciamento de saberes plurais realmente usados no contexto de sua profissão e da sala de aula (TARDIF e RAYMOND, 2000).

3.2 O estágio como aprendizagem da docência

Em seu relatório de estágio, tanto D. e L. quanto E. e C. teceram reflexões que evidenciam um excedente de visão sobre seus processos de apropriação do conhecimento acerca do fazer docente ao experienciarem a prática pedagógica, no diálogo estabelecido entre a própria dupla

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; RODRIGUES, Nara Caetano. Saberes em diálogo na aprendizagem do ser professor. *Revista Intercâmbio*, v. XLIII: 82-104, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

responsável pela condução de cada projeto, com as professoras orientadoras, com os estudantes e no agenciamento dos diferentes saberes necessários para tal prática.

Na seção referente à reflexão sobre a prática pedagógica, D. e L. tecem o seguinte comentário, explicitando seu olhar exotópico em relação ao vivido:

Poder retornar à experiência vivida e olhar com olhos de completude da atividade realizada nos faz perceber que os caminhos traçados não foram à toa e que se tornaram essenciais para a nossa futura carreira docente. (D. e L.)

Na sequência, ao falar sobre a forma de abordagem do gênero “conto”, as professoras-estagiárias refletiram sobre o fato de terem priorizado aspectos sociais do conto, pois não pretendiam formar escritores, mas sujeitos críticos. Essa priorização está alinhada aos objetivos da própria escola, entretanto, pela avaliação delas, essa escolha provocou certas lacunas no processo de escrita dos estudantes.

Em relação ao [trabalho com o] gênero, levamos como aprendizado o fato de que se tivermos em mente a materialização do aprendizado do conto em textos escritos pelos estudantes, devemos prever um movimento que enlace não apenas os elementos tocantes à estrutura básica da narrativa (como o enredo, os personagens, o foco narrativo etc), mas também a subjetividade, a poesia que pode emanar dos sujeitos. (D. e L.)

A fala das estagiárias mostra um aprendizado sobre a complexidade dos saberes necessários para o desenvolvimento de um projeto de docência que envolve a formação do aluno como sujeito crítico e o conhecimento especializado da disciplina de Língua Portuguesa. Nesse aprendizado sobre o trabalho com o gênero conto, vivenciado no estágio, constatamos o movimento de constituição do professor como profissional reflexivo, conforme destaca Leite (2007).

A abrangência do fazer docente apareceu na fala de E. e C. ao destacarem o aprendizado, em duas instâncias: a da sala de aula de Língua Portuguesa e a dos Conselhos de Classe. O diálogo com toda a comunidade escolar mostrou-se relevante para os estagiários-professores, que compreenderam a importância dessa dimensão da formação inicial - o estágio como momento de aprendizagem (Pimenta e Lima, 2004) -, como vemos no excerto abaixo:

O período de estágio docência [...] foi pautado por duas matrizes de aprendizado: a primeira correspondente à docência das aulas de língua portuguesa e, a segunda, aos encaminhamentos realizados nos dois conselhos de classe, os quais nos trouxeram uma melhor percepção das

atividades docentes para além do ensino. [...] percebemos que os aprendizados no estágio docência não se dão somente entre estagiários e alunos, mas sim com todo o ambiente escolar pautado na inclusão e no diálogo. (E. e C.)

Outra dimensão da aprendizagem possibilitada no estágio que foi ressaltada por E. e C. diz respeito às limitações da formação acadêmica, na medida em que o curso não prepara para o trabalho com alunos com deficiência:

Concomitantemente às aulas, nós estivemos assim como os alunos em um processo de aprendizado e de constituição dialógica. [...] A Universidade não nos preparou e, por isso, dar aulas em turmas com alunos com deficiência nos possibilitou o aprendizado em pensar modos de avaliação distintos, os quais devem se mostrar inclusivos para com esses alunos. Isto é, aprendemos com os alunos, que uma sala heterogênea pressupõe métodos avaliativos inclusivos, assim como o constante olhar atencioso para o que é diferente. (E. e C.)

Um dos grandes desafios da atuação do professor em todas as disciplinas da educação básica hoje refere-se à diversidade dos estudantes, que chegam à escola com histórias de vida, constituídas nas relações nas quais estão inseridos fora da escola. Além dessa diversidade própria das relações sociais, os alunos com necessidades especiais demandam um aprendizado do professor, atendendo às especificidades da deficiência de cada aluno.

Ainda em sua reflexão sobre a prática pedagógica, as estagiárias D. e L. explicitam o seu entendimento da sala de aula como espaço no qual se constroem relações de aprendizado que são dialógicas por excelência. As interações com os alunos foram essenciais no processo de aprendizagem vivenciado por elas, que, na fala abaixo, deixam muito clara essa condição da profissionalidade do professor de estar sempre aprendendo:

O movimento de levar outras pessoas de outras áreas teóricas e vivências nos parece importante no sentido de repensar a outrora verticalidade presente em sala de aula, em que o professor era considerado como detentor do conhecimento. Com a presença de outros participantes, pudemos construir em sala um movimento em que nós, professoras-estagiárias, não éramos a voz da razão. Também temos o que aprender, o que construir junto não apenas desses participantes, como também dos próprios alunos. (D. e L.)

Além disso, constatamos, na reflexão de D. e L., uma autoria que diz respeito ao agenciamento de vozes, a fim de buscar subsídios para construir a resposta à sua pergunta (GERALDI, 2010).

Por outro lado, a meia-liberdade (CHERVEL, 1998) de que dispunham para fazer escolhas foi entendida pelas estagiárias-professoras como espaço para construção de autonomia no fazer docente, elemento necessário para sua atuação profissional:

(...) tivemos a possibilidade, como professoras-estagiárias, de escolher nossas próprias ações e metodologias com que iríamos trabalhar. Isso foi, sem dúvidas, o que no estágio mais nos ofereceu para o crescimento de autonomia, o qual será necessário na vida profissional. (D. e L.)

Já os estagiários E. e C. destacaram os conteúdos programáticos como limitadores da sua autonomia e a liberdade para elaboração de estratégias como abertura para escolhas autorais:

O tema escolhido para a elaboração dos planos nos foi parcialmente sugerido pelo já em andamento cronograma de conteúdos programáticos da professora de língua portuguesa da classe [...] enquanto aos nossos anseios e expectativas coube a construção do restante. Destarte, tivemos liberdade para, sobre um restringido número de possibilidades conceituais, elaborar diversas estratégias de apropriação do conhecimento, de acordo com a observação dos alunos e seus interesses. (E. e C.)

A reflexão dos estudantes nos remete ao que diz Chervel, ao enfatizar que a sala de aula é o lugar específico e o grupo de alunos é o público determinado sobre os quais "a liberdade teórica de criação do mestre se exerce" (CHERVEL, 1998, p. 194). Por outro lado, o autor ressalta que um dos principais componentes de uma disciplina escolar são os conteúdos a ensinar, os quais a distinguem das outras modalidades de aprendizagem fora da escola, como nas instituições familiares ou sociais.

E. e C. compreendem as limitações de sua atuação e procuram exercer sua autonomia no espaço que Chervel denomina de meia-liberdade que cabe ao professor, ou seja, na sala de aula, no diálogo que se estabelece na relação com os alunos.

Os estagiários apresentaram excedentes de visão sobre muitos outros aspectos desse processo de aprendizado da docência, entretanto nos detivemos aos acima discutidos, tendo em vista a necessidade de ajustarmos o foco de análise.

4. Considerações Finais

O acompanhamento das várias etapas do processo de estágio desses quatro acadêmicos do Curso de Letras Português e dos sentidos por eles atribuídos a sua experiência inicial na docência nos proporcionou reflexões pertinentes à formação de professores, particularmente no que se refere às aprendizagens de que se apropriaram, aqui discutidas.

A primeira delas diz respeito à tomada de consciência dos estagiários-professores acerca da importância da mobilização de diferentes saberes na ação docente. As suas reflexões evidenciam que a necessidade de agenciar saberes de outras culturas, do cotidiano, saberes específicos da disciplina de Língua Portuguesa, da esfera oficial, dentre outros não está dada de antemão. Essa aprendizagem constituiu-se ao longo de suas trajetórias do fazer docente.

Mesmo o estágio sendo uma vivência condicionada pela legislação, pelo currículo, por estarem sendo avaliados, pelo curto período na regência de classe, por exemplo, outra aprendizagem explicitada na fala dos estagiários diz respeito à compreensão da relevância do agenciamento de diferentes vozes para tecer a aula, bem como do papel do aluno no acontecimento da aula. Isso os fez repensar o papel do professor como o único detentor do conhecimento e a verticalidade na relação professor-aluno, ainda presentes na escola, procurando distanciar-se dessa prática pela compreensão da sala de aula como espaço dialógico e de construção de saberes horizontais.

Na reflexão sobre suas trajetórias, os estagiários-professores destacaram, também, o espaço para autonomia e autoria nas suas escolhas metodológicas, possibilitando a construção de aulas dialógicas e coerentes com a perspectiva de linguagem como interação, tomada como referência. Como resultado desse exercício, foram desenvolvidos dois projetos distintos para o ensino do gênero conto e de literatura/cultura africana na mesma escola, com base em orientações semelhantes.

Por outro lado, explicitaram aprendizado por meio da identificação de lacunas decorrentes das escolhas que fizeram, como dar mais ênfase ao aspecto social e menos destaque aos conteúdos específicos da área no ensino do gênero conto. Ainda, ressaltaram as dificuldades enfrentadas no trabalho com alunos com deficiência, dadas as limitações do curso de formação. Assim, o aprendizado sobre práticas pedagógicas inclusivas foi proporcionado pela experiência do estágio em um ambiente escolar pautado pela inclusão, o que não é realidade em muitas instituições.

Vale ressaltar que, como professoras da educação superior e da educação básica, entendemos nosso processo de participação nesta experiência de estágio e, agora, na da escrita deste texto também como

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; RODRIGUES, Nara Caetano. Saberes em diálogo na aprendizagem do ser professor. *Revista Intercâmbio*, v. XLIII: 82-104, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

momentos de aprendizado e de produção de conhecimento na articulação entre saberes vindos de diferentes instâncias.

Por fim, destacamos que esse estudo foi viabilizado pelas concepções epistemológicas assumidas pela instituição formadora e pela escola, assim como pelo modo de organização e realização do estágio, que possibilitaram o excedente de visão dos estagiários e professoras formadoras sobre as aprendizagens desenvolvidas nas trajetórias de formação.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CARNIN, A. Formação inicial, construção de objetos de ensino e transposição didática: do saber ao saber-fazer. In: GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. *Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014, p. 13-39.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, 2, p. 177-229, 1990.

DREY, R. F. Ser competente ou estar competente? A docência como uma profissão a ser construída na interação professor-aluno. In:

GUIMARÃES, A. M. M.; SCHNACK, C. M.; BICALHO, D. C. *Práticas de letramento: caminhos e olhares inovadores*. Porto Alegre: Editora mediação, 2014, p. 13-39.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HALTÉ, J-F. O espaço didático e a transposição. *Fórum Linguístico*, v. 5, n. 2, 2008 [1998], p. 117-139. Tradução de Ana Paula Guedes.

LEITE, Y. U. F. A formação de professores nos cursos de Licenciatura: algumas diretrizes e práticas. 2007. Disponível em

<www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/467.pdf>.

Acesso em 10 nov. 2015.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução. *Revista Delta*, São Paulo: v. 10, n. 2, p. 329-38, 1994.

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

TARDIF, M. et al. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, 1991, p. 215-233.

HENTZ, Maria Izabel de Bortoli; RODRIGUES, Nara Caetano. Saberes em diálogo na aprendizagem do ser professor. *Revista Intercâmbio*, v. XLIII: 82-104, 2020. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*. v.21 n.73, Campinas dez. 2000. p. 209-244.

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

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.