

## A reflexão no estágio de docência em língua inglesa: contribuições de uma instrução ao sócia

Soelene de Fátima Brovoski Modolo<sup>1</sup>  
Didiê Ana Ceni Denardi<sup>2</sup>  
Siderlene Muniz-Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo discute o papel da reflexão no estágio curricular supervisionado em um curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês de uma universidade pública localizada no sudoeste do Paraná, tendo por objetivo identificar a incidência de reflexão crítica de um aluno/professor, a partir do nível semântico do quadro de análise de textos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012). Embasamo-nos em pressupostos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2012), bem como nos pressupostos das disciplinas do trabalho, como a Ergonomia da Atividade e Psicologia do Trabalho, mais especificamente a Clínica da Atividade (CLOT, 2007, 2010). Abordamos uma concepção de estágio como pesquisa (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2005/2006) e uma perspectiva reflexiva de formação (KEMMIS, 1985, ZEICHNER, 2008, CELANI, 2008, 2009; ZEICHNER; LISTON, 2014). Como resultados principais, identificamos figuras de agir que expressam uma reflexão crítica, vinculada a questões mais amplas sobre a educação, pois denotam a consciência do sujeito referente a implicações econômicas, políticas e sociais sobre a atividade de ensinar. Concluimos que o estágio supervisionado é um espaço propiciador de reflexão, que pode ser subsidiado por instrumentos, como a instrução ao sócia, utilizada nesta pesquisa, que pode contribuir para amenizar a falsa distância entre teoria e prática.

**Palavras-chave:** Estágio curricular supervisionado. Docência em língua inglesa. Reflexão. Figuras de agir. Instrução ao sócia.

### Introdução

O presente artigo discute o estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores de língua inglesa em uma perspectiva reflexiva de formação. Assim como os “entre-lugares” são momentos ou processos produzidos na articulação de diferenças culturais (BHABHA, 1998), esse tipo de estágio configura-se em um espaço onde o aluno divide-se entre “ser aluno e ser professor, ser falante da língua materna e ser falante da língua Outra, ser cultura materna e a ser a cultura do Outro” (JORDÃO; BÜHRER, 2013, p. 677). Dito de outra forma, no estágio curricular supervisionado ocorre uma articulação de diferenças de línguas, culturas e de identidades de aluno e futuro professor. Tais diferenças coexistem em um

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL da UTFPR, PR, Pato Branco, Brasil. E-mail: soelenebm@gmail.com

<sup>2</sup> Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL, Campus Pato Branco. Professora de Linguística do Departamento de Letras e membro do Departamento de Educação da UTFPR, PR, Pato Branco, Brasil. E-mail: didiedenardi@gmail.com

<sup>3</sup> Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da UTFPR, PR, Pato Branco, Brasil. E-mail: sidmuniz@terra.com.br

mesmo espaço, que faz deste “nem um, nem outro”, mas um terceiro espaço, um “entre-lugar”, híbrido, rico e adequado para refletir sobre a docência.

Dada a singularidade desse momento especial na formação inicial de professores de língua inglesa, este artigo objetiva apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa sobre os processos reflexivos que o estágio curricular supervisionado pode propiciar aos estudantes estagiários. Especificamente, a pesquisa pretendeu investigar a incidência de ações e posturas de um aluno professor de língua inglesa por meio de suas reflexões sobre o estágio curricular supervisionado, em suas dimensões crítica. Ao tratarmos sobre o estágio curricular supervisionado, pretendemos contribuir para que o mesmo seja amplamente abordado e viabilizado nos cursos de formação inicial, contribuindo para o processo de configuração da identidade do futuro professor.

Buscando atingir os referidos objetivos, trataremos, na fundamentação teórica, do estágio curricular supervisionado e dos pressupostos teóricos que embasam a pesquisa. Na parte de procedimentos metodológicos, tratamos da escolha do participante, do contexto da pesquisa, da instrução ao sócia como instrumento de coleta de dados, bem como dos procedimentos de análise. Na sequência, apresentamos os resultados, discutidos e interpretados à luz da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD, BRONCKART, 2012). Por fim, tecemos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa, fomentando discussões sobre a importância da reflexão na formação docente e a instrução ao sócia como instrumento que pode subsidiá-la.

### **Fundamentação teórica**

Esta seção constitui-se em duas partes. Na primeira, discutimos o estágio curricular supervisionado, bem como a importância da reflexão em contextos de formação de professores, neste caso, professores de língua inglesa. Na segunda, tratamos também sobre pressupostos teóricos que embasam a pesquisa, a saber, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2012) e a Clínica da Atividade (CLOT, 2007), em especial, sobre a instrução ao sócia, que é um dos instrumentos por esta utilizado em suas pesquisas, e que também utilizamos para a geração de nossos dados de análise.

### **Estágio curricular supervisionado e reflexão**

Podemos dizer que no estágio curricular supervisionado de um curso de licenciatura, em nosso caso, em língua inglesa, o aluno-professor se encontra no terceiro espaço justamente porque se divide entre ser aluno e aprender tudo para estar pronto e ser professor sabendo pouco, não estando pronto, gerando um conflito (JORDÃO; BÜHRER, 2013). Para Jordão e Bühler (2013, p.679), é preciso que o professor pré-serviço entenda o lugar em que está posicionado como um espaço produtivo, justamente por ser híbrido, que propicia a construção de novos caminhos de identificar-se como professor de língua inglesa, “agora não mais como um aluno passivo ou um professor ativo, mas como agente motivado a questionar, resistir, propor ou simplesmente permanecer”.

Discutir sobre as características desse agente requer, na nossa concepção, falar da importância de repensar a formação docente e, de modo especial, no estágio curricular supervisionado enquanto espaço de pesquisa e de reflexão. Para Pimenta e Lima (2005/2006), o estágio se constitui como um campo de conhecimento, superando sua tradicional redução à atividade prática. De acordo com as autoras, o movimento de valorização da pesquisa no estágio no Brasil tem suas origens no início dos anos 1990, no contexto das discussões sobre a indissociabilidade entre teoria e prática.

Assim, segundo Pimenta (1997), o estágio deixa de ser compreendido como campo de aplicação de saberes adquiridos na academia, passando a ser considerado como uma atividade teórica instrumentalizadora da práxis do futuro professor; como investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas, compreendendo o conhecimento da realidade e definição de finalidades. Essa atitude investigativa envolve reflexão e intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2005, 2006).

Para as autoras supracitadas, o desenvolvimento dessa perspectiva de estágio (enquanto pesquisa) está relacionado ao desenvolvimento da própria pesquisa qualitativa na educação brasileira, mas também à veiculação das contribuições de autores sobre a concepção do professor como profissional reflexivo, valorizando os saberes da prática docente. Estes saberes adquirem papel central no processo de educação permanente do professor, sendo que o conhecimento de que o professor necessita não provém, exclusivamente, de um método e ou de um modelo teórico (CELANI, 2008).

Entretanto, a defesa de uma perspectiva reflexiva na formação de professores requer que se tenha clareza do conceito de reflexão. É necessário que se faça a distinção entre reflexão como um adjetivo, atributo próprio do ser humano, e o movimento teórico de compreensão do trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Na sequência, tecemos algumas considerações a respeito desse movimento.

A expressão “professor reflexivo” foi cunhada por Donald Schön (1983) que propõe uma formação que valoriza a prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio de reflexão, análise e problematização da realidade. Fazendo uma crítica à proposta, Zeichner e Liston (2014) afirmam que “os professores não devem ditar tudo na sala de aula, mas eles e os demais profissionais da escola devem trabalhar juntos, com os pais e membros da comunidade, para dar direção e propósito para a educação dos alunos” (p. 21, tradução nossa<sup>4</sup>). Segundo os autores, a proposta de Schön para a prática reflexiva não leva em conta, a princípio, as condições sociais que moldam e influenciam a prática do professor. Com isso, defendem que

os professores devem ser encorajados a focar tanto a própria prática quanto as condições sociais da mesma, e que seus planos de ação para mudanças devem envolver esforços para melhorar tanto a prática individual quanto o contexto na qual está inserida (ZEICHNER; LISTON, 2014, p. 20, tradução nossa<sup>5</sup>).

Nessa mesma perspectiva, Celani (2008) argumenta que o professor deve ser um profissional reflexivo e crítico, visto que ensinar não é uma atividade neutra. No caso do ensino de língua estrangeira, “a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada” (CELANI, 2008, p. 37).

---

<sup>4</sup> “Our alternative is not that teachers should dictate what should go on in the classroom, but rather that teachers and others who work in schools should work together with concerned and involved parents and community members to give direction and purpose to the education of a school’s students”.

<sup>5</sup> “[...] teachers should be encouraged to focus both internally on their own practices, and externally on the social conditions of their practice, and that their action plans for change should involve efforts to improve both individual practice and their situations”.

Este profissional, entretanto, “não brota do nada” (CELANI, 2008, p. 37), devendo ser educado para tal, a partir de uma perspectiva reflexiva de formação de professores, que deve permear todas as disciplinas do currículo, não apenas as de Licenciatura (CELANI, 2009). Neste âmbito, o estágio curricular supervisionado pode servir às demais disciplinas, sendo uma atividade articuladora do curso (PIMENTA, 1997).

Outros autores também têm contribuições sobre a reflexão em uma perspectiva crítica. Segundo Borghi *et al.*(2008), a reflexão deve incidir sobre os pressupostos teóricos e os valores éticos e morais subjacentes à prática educacional, pois quando o professor desvenda e entende esses valores, é possível questioná-los e, então, modificar ou não a sua prática. Bartlett (1990), com base em Paulo Freire, sugere que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas buscando respostas para quatro questões: 1) descrever: o que eu faço? 2) informar: o que isso significa? 3) confrontar: como eu me tornei assim? 4) reconstruir: como posso fazer as coisas de forma diferente?.

Observamos que o processo reflexivo, seja em uma perspectiva prática ou crítica, é tão complexo quanto importante, uma vez que é constitutivo do desenvolvimento humano (BORGHI *et al.*, 2008).

Dada a sua complexidade, compreendemos melhor a relevância de instrumentos simbólicos e/ou materiais que ajudem o indivíduo no processo de conscientização e problematização da questão/da atividade/do outro (BORGHI *et al.*, 2008). No caso da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), um dos instrumentos utilizados é a instrução ao sócia, que será abordado na próxima seção, em que também trataremos sobre o ISD.

### **O ISD e a Clínica da Atividade**

O ISD foi desenvolvido por Jean-Paul Bronckart e outros pesquisadores do Departamento de Didática de Línguas da Universidade de Genebra. É uma vertente do Interacionismo Social que parte do princípio de que as ações humanas devem ser consideradas em suas dimensões sociais e discursivas. O objetivo maior do ISD é demonstrar o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015) e sua tese central é a de que a ação humana é resultado da apropriação pelo indivíduo das propriedades da atividade social mediada pela linguagem (BRONCKART, 2012). Assim, enquanto outras subdisciplinas da Psicologia (da Percepção,

das Emoções, Cognitiva, Social, Clínica, etc.) consideram a linguagem um meio de expressão de processos que seriam estritamente psicológicos (percepção, cognição, sentimentos, emoções), o ISD a define como instrumento fundador e organizador desses processos.

Com foco no agir no trabalho, o ISD, além de destacar o papel da linguagem, considera que as representações sobre a realidade só podem ser acessadas nos e pelos textos, as quais têm um importante papel no desenvolvimento humano (BRONCKART, 2012).

Compartilhando desses princípios, o texto analisado nesta pesquisa partiu do quadro metodológico de análise de textos do ISD (BRONCKART, 2012), mais especificamente, referente ao nível semântico, por considerarmos esse nível o mais pertinente para este trabalho.

Assim, como categorias de análise, utilizamos as figuras de agir, objetivando investigar ações e posturas reflexivas do aluno-professor. Por figuras de agir compreendem-se as diferentes formas ou maneiras de agir dos professores. Mazzillo (2006) expõe sobre o agir como instrumento, agir mental e agir linguageiro. O primeiro é identificado nos predicados que representam um agir verbal ou não verbal do professor com o uso de instrumento, que pode ser material (projetar, colar) e simbólico (ler, traduzir); o agir mental é identificado nos predicados que indicam uma atividade mental ou capacidades dos professores (surpreender e criar, respectivamente); já o agir linguageiro é identificado nos predicados que apresentam verbos de dizer, podendo ser distribuído em três grupos: agir que implica uma ação imediata do aluno (solicitar); agir que não implica uma resposta imediata (comentar) e agir em reação ao agir do aluno (concordar), que sucede do ponto de vista cronológico a um agir linguageiro do aluno.

Além de discorrer sobre o agir linguageiro, cognitivo (mental, para MAZZILLO, 2006) e instrumental, já referidos anteriormente, Barricelli (2007) identifica outros tipos de agir: afetivo, corporal, prescritivo e pluridimensional. O afetivo implica um agir emocional (gostar, apreciar); o corporal diz respeito a um agir físico, um movimento corporal (correr, andar); o prescritivo denota uma prescrição para o agir do professor (modalizações deônticas: dever, ser preciso; e epistêmicas: poder, ser verdade); e o pluridimensional envolve um agir que engloba mais de uma forma de agir (elaborar, planejar, reconstruir).

A reflexão deve ser algo inerente ao trabalho do professor, presente no dia a dia do mesmo. Entretanto, também é algo que pode ser fomentado de forma mais sistematizada, por

meio de instrumentos específicos, como ocorre na Clínica da Atividade, que tem como objetivo maior o desenvolvimento dos trabalhadores.

A Clínica da Atividade (CLOT, 2007), a partir dos estudos da Ergonomia, inclui na noção de atividade de trabalho o conceito de conflitos do real da atividade. O que não é feito, o que se tenta fazer, o que se deseja fazer também devem ser considerados. A Clínica da Atividade parte de uma abordagem dialógica, de Bakhtin e Voloshinov, e de desenvolvimento vigotskiano, ao considerar o diálogo como motor do desenvolvimento (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015).

Para possibilitar esse diálogo, a Clínica da Atividade propõe alguns métodos, entre eles a instrução ao sócia, que foi formulada pelo médico e psicólogo italiano Ivar Oddone na Fiat, em 1970, no contexto de seminários de formação operária na Universidade de Turim, Itália (CLOT, 2007). O exercício de instrução ao sócia, que tem por objetivo uma transformação do trabalho do sujeito mediante um deslocamento de suas atividades, implica um trabalho de grupo, sendo que um sujeito voluntário recebe uma tarefa: “Suponha que eu seja seu sócia e que amanhã eu deva substituir você em seu trabalho. Que instruções você deveria me transmitir para que ninguém perceba a substituição?” (CLOT, 2007, p. 144)

O método de instrução ao sócia foi reelaborado por Clot no contexto da Clínica da Atividade do *Conservatoire National des Arts et Métiers*– CNAM, situado em Paris, França. Um procedimento de instrução ao sócia é gravado e dura aproximadamente 1 hora e 30 minutos, estando presente o psicólogo ou pesquisador, o grupo de trabalho e um voluntário (instrutor), que dará as instruções ao psicólogo ou pesquisador (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015). No contexto do CNAM, o texto oral gerado pelas instruções é transcrito pelo próprio instrutor, o qual se autoconfronta com a transcrição, produzindo um comentário (reflexões) por escrito sobre as instruções dadas.

A realização da instrução ao sócia, portanto, compreende duas etapas: na primeira, o instrutor é confrontado com ele mesmo pela mediação do sócia que faz perguntas a respeito de sua atividade que ele mesmo não se faria (CLOT, 2007); na segunda etapa, o instrutor se confronta com o texto transcrito, ao ser-lhe solicitado que escreva um comentário reflexivo sobre suas instruções. Esse comentário pode ser destinado a discussões com o coletivo de trabalho, o que consistiria em uma terceira etapa.

A instrução ao sócia é um dos instrumentos utilizados pela Clínica da Atividade com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento profissional ao instigar os trabalhadores a buscarem “tudo que não foi realizado”, mas que resta presente naquilo que eles continuam a querer fazer. Eis a fonte do desenvolvimento (CLOT, 2010, p. 226). Assim, neste método o psicólogo/pesquisador se propõe a interpretar as situações de trabalho a partir das interpretações dos próprios trabalhadores, juntamente com eles, de modo a instigar-lhes uma tomada de consciência, que pode repercutir em transformações propriamente ditas – o desenvolvimento, pretendido pela Clínica da Atividade.

Nesta pesquisa, o texto utilizado para análise foi gerado a partir deste método, a instrução ao sócia, como veremos na seção a seguir.

### **Procedimentos metodológicos**

O ISD e pressupostos teórico-metodológicos de disciplinas do trabalho, como da Clínica da Atividade, embasam a pesquisa. Ambas se preocupam com o social e buscam investigar as situações laborativas para promover uma melhoria e o bem-estar das condições de trabalho e saúde dos trabalhadores (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015). Embasando nesses pressupostos, esta pesquisa é de cunho qualitativo, pois este tipo de pesquisa responde a questões muito particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, como o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes (MINAYO, 1994).

Como instrumento para a geração de dados, utilizamos a instrução ao sócia com um estudante do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês, do 8º período, de uma universidade pública no Sudoeste do Paraná. Priorizamos um estudante de Letras que tivesse concluído o estágio de docência por pensarmos que traria mais elementos para a discussão.

Optamos por utilizar a instrução ao sócia pelo fato de permitir identificar detalhes das atividades, o real da atividade, que outros métodos possivelmente não revelariam. O próprio objeto de estudo “reflexão” não é algo fácil de ser observado, bem como não é simples de ser explicado pelo participante da pesquisa, por exemplo. Ainda que processos reflexivos estejam presentes nas atividades dos professores, estes, nem sempre, tomam consciência sobre os mesmos. Desta forma, além de nos possibilitar aceder ao real da atividade de estágio, a utilização da instrução ao sócia pode contribuir para que haja tomada de consciência sobre a

importância da reflexão para a atividade docente, podendo gerar, assim, desenvolvimento ao participante (instructor) da pesquisa.

Alguns passos foram seguidos para a realização da instrução ao sócia (MUNIZ-OLIVEIRA, 2015): envio de e-mail ao estudante voluntário (nome indicado por uma professora, após conversa com a turma do 8º período de Letras da referida universidade) que aqui chamaremos ficticiamente de Afonso<sup>6</sup>, convidando-o para participar da instrução ao sócia; envio de outro e-mail para explicar alguns aspectos dela e agendamento de um horário para a sua realização. A instrução ao sócia, que foi gravada em celular, com o consentimento do participante, foi realizada em 13/06/2017, às 14h, com duração de vinte e cinco minutos, na própria universidade onde o aluno estuda. Os objetivos da pesquisa e o método foram explicados resumidamente. Adaptando a questão que é colocada ao trabalhador no contexto da Clínica da Atividade, solicitamos a Afonso que fornecesse instruções para substituí-lo em um dia normal de estágio, sem que ninguém percebesse a substituição.

Transcrevemos a entrevista (uma adaptação que é feita, uma vez que no CNAM o próprio instructor é quem a transcreve) com base no projeto NURC/SP (PRETI, 1999). O diálogo é marcado por turnos: T1-P, T2-S, T3-P, T4-S, e, assim, sucessivamente; sendo que *T* significa turno, *P* significa pesquisador, *S* significa sujeito participante desta pesquisa e os números indicam a sequência dos turnos. No entanto, neste estudo, analisamos apenas turnos do sujeito (participante da pesquisa), não sendo considerados turnos do pesquisador.

Enviamos a transcrição para Afonso para que ele pudesse apreciá-la. Ainda como parte do método, solicitamos que ele escrevesse algumas considerações sobre o texto gerado e sobre sua participação na instrução ao sócia, que, entretanto, não fazem parte do *corpus* de análise desta pesquisa.

Para investigarmos sobre a incidência de reflexão crítica, utilizamos as figuras de agir, explicitadas na seção anterior, como categoria de análise. A seguir, expomos as análises e os resultados obtidos a partir dos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos explicitados.

---

<sup>6</sup> Nome fictício, escolhido pelo próprio participante, a pedido da pesquisadora.

## Análise e Resultados

Nesta seção, iniciamos expondo as análises dos segmentos que demonstram uma postura crítico-reflexiva de Afonso (KEMMIS, 1985; PIMENTA; LIMA, 2005/2006; CELANI, 2008; ZEICHNER, 2008), a partir dos turnos de fala tidos como referência para as interpretações.

As instruções dadas por Afonso tiveram como temática o ensino do gênero bilhete para uma turma de sexto ano de Ensino Fundamental II, na disciplina de Língua Inglesa. Primeiramente, iniciamos trazendo um excerto do agir de Afonso no que se refere à utilização de instrumentos materiais em sala de aula. Ressaltamos que colocamos em negrito os elementos que conduziram as análises:

T34-S: dessa turma... e muitas vezes aí...**talvez...vai ter que imprimir em casa**[bilhete] mesmo porque a escola não disponibiliza

A expressão *imprimir em casa* demonstra que Afonso tem consciência das limitações quanto à disponibilização de recursos materiais por parte das escolas. Conforme Pimenta e Lima (2005/2006), a reflexão deve incorporar um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar. Ter essa consciência é fundamental, uma vez que a sala de aula, que é um espaço singular onde o professor atua, deve ser compreendida dentro do sistema de ensino e educacional a que pertence, bem como o contexto sócio-histórico particular no qual está inserida (MACHADO, 2007).

No excerto acima, Afonso faz uso de uma modalização deôntica (*ter que*), cuja informação é relativizada pelo uso de uma modalização epistêmica (*talvez*). Isso evidencia um agir autoprescritivo, pois, embora existam camadas de prescrições (LOUSADA, 2006), em última instância, há uma reconcepção da tarefa por parte do professor, que se autoprescreve como agir em determinado contexto.

Salientamos que não pretendemos fazer juízo de valor quanto ao agir de Afonso (imprimir os bilhetes em casa). Não podemos deixar de registrar, entretanto, que essa situação demonstra muito bem as inúmeras situações conflituosas pelas quais os professores passam; trata-se de uma importante característica da atividade do trabalho que é “conflituosa, pois o trabalhador deve permanentemente fazer escolhas para (re)direcionar seu agir em diferentes

situações, diante de vozes contraditórias interiorizadas, do agir dos outros envolvidos, do meio, dos artefatos, das prescrições etc.” (MACHADO, 2007, p. 91).

Em segundo lugar, expomos um excerto no qual Afonso fala sobre a importância de se trabalhar a temática LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros). Entretanto, segundo ele, existe resistência por parte de alguns professores e do contexto escolar quando se trata deste assunto:

T58-S: (ele é) ...deveria ser mas... por implicações às vezes né do contexto escolar ou alguns professores não gostam que fale sobre isso na escola... mas eu acho que::o professor **tem que falar sobre isso** porque é uma questão social né

Afonso utiliza o verbo *falar* para referir-se a um agir (linguageiro) que considera necessário nas escolas. Porém, nesse caso, a inclusão de uma modalização deôntica (*tem que*) torna esse agir (*falar*) autoprescritivo. Percebemos que Afonso questiona os valores da sociedade (incluindo os dos professores, aqui) que tendem a influenciar o que pode e o que não pode ser dito na sala de aula. Este agir autoprescritivo traz em si um agir reflexivo, pois, como afirma Pimenta (2005/2006), incorpora um processo de consciência das implicações sociais.

O próximo excerto nos permite inferir que Afonso tem consciência das consequências da sua escolha de trabalhar com uma temática que é considerada polêmica – LGBT:

T74-S: [...] **mostrar** dentro dessa temática por exemplo que:: eles precisam entender isso...**demonstrar respeito** sobre essa questão... é:: muitas vezes os PAIS é:: acham que o professor tá::... doutrinando o aluno alguma coisa assim mas a gente **tem que saber que nossa função é tá ali pra construir cidadão...**

Entendemos que Afonso utiliza o verbo *mostrar* no sentido de *chamar a atenção* dos alunos para a importância de se respeitar as diferenças, neste caso, envolvendo a sexualidade. Trata-se de um agir pluridimensional (BARRICELLI, 2007), pois o professor pode fazer isso através de um agir languageiro (exposições verbais), de um agir instrumental (uso de textos, vídeos, etc.), entre outros. Com o uso de *demonstrar respeito*, Afonso faz ver (mostra) seu

ponto de vista em relação ao tema LGBT, podendo se configurar como um agir linguageiro que revela postura, valores e concepções.

Ele também utiliza o verbo *saber*, que caracteriza um agir mental, para expressar uma capacidade que o professor deve ter: conhecer a própria função que, para Afonso, é construir cidadão. Podemos perceber em seu agir a criticidade a que Celani (2008) se refere, necessária para formar o cidadão brasileiro – para além do ensino da língua e os valores da cultura estrangeira que fazem parte dessa aprendizagem. Também identificamos aqui a presença da modalização deôntica (*tem que*), utilizada no excerto anterior, que manifesta um agir autoprescritivo.

Nesse mesmo excerto (T74-S), em “tem que saber que nossa função é tá ali pra construir cidadão”, o verbo *construir* pode estar relacionado a um agir pluridimensional: para *construir* (no sentido de formar cidadão), o professor poderá utilizar diferentes estratégias a partir de um agir linguageiro, agir instrumental, agir afetivo etc. A exposição dessa figura de agir denota que Afonso tem consciência das implicações políticas que as diferentes escolhas podem ter (ZEICHNER, 2008). De maneira semelhante, Kemmis (1985) concebe a reflexão como: “um ato político que pode contribuir ou não para a construção de uma sociedade mais racional, justa e satisfatória” (KEMMIS, 1985, p. 140, tradução nossa<sup>7</sup>).

Além dos aspectos políticos do ensino, as diferentes formas de conduzir uma aula também influenciam a conexão da reflexão docente com a luta por justiça social (ZEICHNER, 2008). O excerto a seguir trata sobre a forma como Afonso conduz a atividade de produção textual (bilhete).

T96-S: creio que deve esperar a próxima aula até pra **dar um início junto e tirar as primeiras dúvidas** que eles vão ter...é: e **ir indicando né o que fazer** porque talvez se você deixa pra eles fazerem em casa ... nesse primeiro momento eles não vão ter muita direção do que eles vão fazer [...]

As expressões verbais: 1) *dar início junto* (aos alunos a partir da atividade); 2) *tirar as primeiras dúvidas* (dos alunos); 3) *ir indicando o que fazer* manifestam um agir linguageiro,

<sup>7</sup> “My central thesis is that reflection is a political act, which either hastens or defers the realization of a more rational, just and fulfilling society”.

sendo que no primeiro e terceiro casos trata-se de um agir que não implica uma ação imediata do aluno; a segunda situação, por sua vez, retrata uma agir em reação ao agir do aluno.

Como podemos observar, ações e posturas reflexivas estão relacionadas a diferentes aspectos que envolvem o trabalho docente. Nos excertos a seguir, podemos visualizar agires de Afonso que expressam a importância de o professor saber o conteúdo acadêmico que é responsável por ensinar; saber transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem (ZEICHNER, 2008).

T10-S: [...] sempre **procurar um texto que é:: que seja autêntico** na ... na ... na língua que você está ensinando né:: então por exemplo se você vai trabalhar com um bilhete **trazer um bilhete DE VERDADE não INVENTAR** qualquer coisa... trazer um que tenha um contexto que ... seja do meio social... verdadeiramente.

O verbo *procurar* (um texto autêntico<sup>8</sup>) implica, por exemplo, fazer uso do computador ou outro meio eletrônico para fazer uma busca de possíveis textos autênticos ou mesmo folhear revistas com o mesmo objetivo. ‘Usar o computador’ e ‘folhear revista’ são exemplos de verbos que manifestam um agir corporal.

Da mesma forma, o verbo *trazer* (um bilhete de verdade) exprime um agir corporal. É interessante notar que Afonso diz que não é prudente *inventar* (um bilhete). Assim, o agir mental que o verbo *inventar* exprime não é pertinente nesta situação, ao contrário, indica o que não deve ser feito. Ainda assim, queremos mencionar que, além do agir mental, o verbo também denota um agir pluridimensional, pois inventar um bilhete requer pensamento, conhecimento de causa, ato de escrever, entre outros.

Também em consonância com a concepção de Zeichner (2008) sobre reflexão, o segmento a seguir evidencia a forma como Afonso aborda o conteúdo com os alunos, partindo de seus conhecimentos prévios; é algo que chama a atenção.

T26-S: [...] **leitura do:: texto** e uma conversa com os alunos **conversar com eles é::** sobre o que eles sabem sobre aquele texto qual a FINALIDADE porque que foi escrito e **perguntar essa coisas pra eles** e depois é:: **ver sobre o tema que está implícito** ali nesse texto né::

<sup>8</sup> Entendemos por texto autêntico o texto que circula em diferentes esferas sociais que não a escolar, ou seja, o texto que não passou por processo de didatização.

No emprego do substantivo *leitura* (do texto) está implícito o uso do verbo *ler*, o que mostra um agir com instrumento simbólico. Os verbos *conversar* (com os alunos sobre o que eles sabem sobre o texto) e *perguntar* (“coisas” sobre o texto) representam um agir linguageiro que implica uma resposta imediata do aluno. Para finalizar a análise desse excerto, gostaríamos de expor que o verbo *ver* (no sentido de *analisar* o tema implícito no texto) remete a um agir mental, o qual expressa uma capacidade do professor.

No excerto a seguir, também encontramos mais exemplos de figuras de agir que revelam que Afonso prioriza a interação com os alunos e procura partir do conhecimento prévio dos mesmos.

T48-S: [...] **passar no quadro** pra eles irem analisando as partes do:: do gênero então **perguntar pra eles** se tem um destinatário se tem um emissor é:: se a linguagem é formal ou informal é:: várias dessas (questõezinhas) que eles vão percebendo no texto e vão anotando lá aí depois **fazer uma socialização** com a turma inteira... pra ver se eles entenderam isso

O verbo *passar* (no quadro as partes do gênero) representa, ao mesmo tempo, um agir com instrumento material, pois envolve o uso do quadro, e um agir corporal, relacionado a um movimento físico. Os verbos *perguntar* e *fazer* (uma socialização) dizem respeito ao agir linguageiro, evidenciando a interação de Afonso com seus alunos.

Já o segmento a seguir retrata a forma como Afonso aborda o conteúdo gramatical (*phrasal verbs*) contido no bilhete sobre a temática LGBT:

T52-S: [...] **mostrar pra eles** por exemplo o phrasal verbé::: came out [...]a mãe escreveu que:: o filho saiu do armário então... ali ela usou o came out então... dá esse sentido de sair do armário então **mostrar pra eles** que os phrasal verbs podem ser utilizados de:: de diversas formas diversos sentidos dependendo do contexto

Afonso emprega o verbo *mostrar* no sentido de ensinar que remete a um agir verbal com o uso de um instrumento simbólico. Este agir sinaliza que Afonso se importa com o aprendizado dos alunos, neste caso, de um conteúdo gramatical.

Opondo-se ao modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização, Zeichner (2008) defende que o professor precisa ter conhecimento pedagógico

para ensinar, para desenvolver a compreensão dos estudantes. Dar voz ao aluno é algo que está presente na prática de Afonso.

T78-S: (...) ahan... então ... muitas... talvez se algum aluno durante a aula discordar da sua... da sua opinião **perguntar** o porquê que ele discorda disso por que que ele acha certo a sua opinião então... **não é tentar IMPOR** aquilo pro aluno falar não você está totalmente errado e:: é o que eu estou mostrando que é o certo... mas tentar ( )

Mais uma vez observamos um agir pautado na interação, evidenciada por meio do verbo *perguntar* (aos alunos o porquê de suas opiniões). Ainda, Afonso ressalta um agir que ele considera impróprio, que seria *tentar impor* a própria opinião aos alunos. O agir mental que expressa uma capacidade (tentar impor) é considerado inadequado por Afonso.

Terminada a apresentação e análise dos excertos que manifestam atitudes crítico-reflexivas do professor, na sequência, faremos uma conclusão desta seção.

No âmbito da reflexão crítica (no que concerne aos aspectos políticos do ensino) observada no texto de Afonso sobre seu estágio curricular supervisionado, a partir das análises das figuras de agir, verificamos que o agir mental, com uma ocorrência, demonstra a consciência de Afonso acerca das implicações políticas da atividade de ensinar. Também com apenas uma incidência, temos o agir com instrumento material, expressado no excerto em que Afonso demonstra ter consciência das implicações econômicas.

O agir languageiro, com duas ocorrências, pode ser percebido no trecho em que Afonso deixa transparecer sua consciência das implicações sociais da atividade de ensinar, bem como ao expressar seu ponto de vista em relação ao tema LGBT.

Identificamos, em três momentos, a ocorrência de agir autoprescritivo, que, para nós, revela que Afonso tem consciência das questões sociais, políticas e econômicas que interferem em seu trabalho. Entendemos que Afonso se autoprescreve com o intuito de sair de situações conflituosas nas quais se encontra. Além disso, constatamos, em dois momentos, um agir pluridimensional, envolvendo mais de uma forma de agir.

Ainda no que se refere à reflexão crítica, no tocante a questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem (conhecimento do conteúdo acadêmico e adaptação deste; condução de discussões e da própria sala de aula; avaliação da aprendizagem discente, etc.), verificamos a presença das seguintes figuras de agir: languageiro, com sete ocorrências; três

incidências de agir corporal, sendo que um deles caracteriza-se, concomitantemente, como agir instrumental (material); e duas ocorrências de agir com instrumento simbólico. O agir mental é evidenciado em três excertos. Entretanto, em dois deles, manifesta maneiras de não agir, uma vez que Afonso indica o que não deve ser feito. Destacamos que um dos casos de agir mental representa, concomitantemente, um agir pluridimensional.

Desse quadro, podemos concluir que o agir de Afonso é consideravelmente guiado pelo agir linguageiro, que, por ser sempre interacional, revela que Afonso prima por uma relação de interação com os alunos, valorizando a voz dos mesmos, a partir de seus conhecimentos prévios; questionando o porquê de suas opiniões. Explicar, tirar dúvidas, conduzir as atividades, socializar os resultados, são alguns exemplos de agir linguageiro detectados no texto de instrução ao sócia. São elementos do ensino (além dos políticos) que também demonstram ações pautadas em uma reflexão crítica.

Ressaltamos, entretanto, que as referidas ações compreendem um processo crítico-reflexivo na medida em que as relacionamos às concepções de Afonso com relação ao próprio ensino, ao tipo de cidadão que considera importante formar. Isso reitera a afirmação de que a reflexão não deve ser um fim em si mesmo, mas deve estar conectada a questões mais amplas sobre a educação.

### **Algumas considerações**

Para encerrar este trabalho, observamos que as análises do texto de instrução ao sócia de Afonso nos permitiram concluir que as atividades que desenvolveu durante o estágio curricular supervisionado são amplamente marcadas por diferentes figuras de agir, que se sobrepõem, muitas vezes, o que justifica, por exemplo, o agir pluridimensional. Isso reflete a complexidade do trabalho docente e a dificuldade que existe para discorrer a respeito desta atividade, que vem ganhando centralidade nas pesquisas cada vez mais.

A identificação das figuras de agir no texto de instrução ao sócia (proveniente de menos de meia hora de gravação) demonstra o quanto o estágio curricular supervisionado é permeado de possibilidades de reflexão, mas que são dependentes da criação de espaços nos cursos de formação para que os estudantes estagiários discutam com seus professores formadores sobre as experiências vividas nos estágios, sobre suas próprias reflexões, conectando-as às disciplinas do curso.

Desta forma, além de se discutir sobre a temática da reflexão sobre a prática docente, é importante que essa seja promovida nos cursos de formação de professores. É fundamental que o futuro professor tenha clareza que a reflexão não é neutra; que serve a determinados interesses; e que envolve, em algum momento, parar e pesquisar a própria prática. Contudo, refletir também é uma questão de postura que perpassa a agir docente, como foi possível observar no texto de instrução ao sócia de Afonso, a quem agradecemos imensamente a disponibilidade e o interesse em contribuir com a pesquisa.

Desta maneira, este estudo visa contribuir com os professores em formação mostrando a importância da reflexão durante o estágio curricular supervisionado, bem como no processo formativo como um todo, o que é essencial para o processo de configuração da identidade docente que, sem dúvida, passa pela discussão acerca das figuras (formas) de agir docente.

Para finalizar, gostaríamos de destacar o potencial da instrução ao sócia no sentido de dar voz aos “alunos-professores”, sujeitos híbridos aos quais nos referimos no início deste artigo. A utilização de instruções ao sócia em cursos de formação de professores pode gerar reflexão e desenvolvimento, na medida em que pode estreitar a relação entre teoria e prática, podendo aliar o instrumento de instrução ao sócia ao estágio curricular supervisionado.

### Referências bibliográficas

BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. In: J.C. Richards and D. Nunan (Eds), *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 1990, p. 202-214.

BARRICELLI, Ermelinda. *A reconfiguração pelos professores da proposta curricular de educação infantil*. 2007. 324 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BORGHI, Carmen *et al.* Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTÓVÃO, V. L. L. (Org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo Sociodiscursivo*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008, p.53-70.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 23- 43.

\_\_\_\_\_. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*, São Paulo, ed. 222, maio 2017. Disponível em: <<http://www.novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 27 maio 2017.

CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, v. 22, n. 1, p. 207-234, jan./abr. 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes; BÜHRER, Édina Aparecida Cabral. A Condição de Aluno-Professor de Língua Inglesa em Discussão: estágio, identidade e agência. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 669-682, abr./jun. 2013.

KEMMIS, Stephen. Action research and the politics of reflection. In: BOUD, David; KEOGH, Rosemary; WALKER, David. *Reflection: turning experience into learning*. London: Croom Helm, 1985, p. 139 - 164.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. *Entre trabalho prescrito e realizado: um espaço para a emergência do trabalho real do professor*. 2006. 346 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, Ana Rachel. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antônia (Org.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77 - 97.

MAZZILLO, Tania Maria da Frota Mattos. *O trabalho do professor de língua estrangeira representado e avaliado em diários de aprendizagem*. 2006. 177 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUNIZ-OLIVEIRA, Siderlene. *O trabalho docente no ensino superior: múltiplos saberes, múltiplos fazeres do professor de pós-graduação*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Póiesis*, Catalão, v. 3, n. 3/4, p.5-24, 2005/2006.

PRETI, Dino. (Org.). *O discurso oral culto*. 2.ed. São Paulo: Humanistas Publicações – FFLCH/USP, 1999.

SCHÖN, Donald. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a reflexão como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/agosto 2008.

ZEICHNER, Kenneth M; LISTON, Daniel P. *Reflective teaching: an introduction*. 2. ed. London: Routledge, 2014.

### **Reflection in the English language teaching practicum: contributions from an instruction to the double**

**Abstract:** This work discusses the supervised teaching practicum in a Portuguese-English language undergraduate course of a public university located in the Southern Paraná (Brazil), having as objective to identify the incidence of a student-teacher's critical reflection on his teaching, from the semantic level of text analysis of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2012). We based on the methodological and theoretical assumptions of Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2012), as well as on the theoretical principles of working disciplines, such as Activity Ergonomics and Working Psychology, more specifically on the Activity Clinic (CLOT, 2007, 2010). We, also, approach the conception of teaching practicum as research (PIMENTA, 1997; PIMENTA; LIMA, 2005/2006) and an educational reflective perspective (KEMMIS, 1985, ZEICHNER, 2008, CELANI, 2008, 2009; ZEICHNER; LISTON, 2014). As main results, we identify some acting figures, which express critical reflection linked to wider issues about education, since they denote the subject's awareness referring to economic, political and social implications of the teaching activity. We conclude that the supervised teaching practicum is a space which provides reflection, which in turn can be subsidize by some reflective instruments, as the instruction to the double, used in this research, that can contribute to minimize the false distance between theory and practice.

**Keywords:** Supervised teaching practicum. English language teaching. Reflection. Acting figures. Instruction to the double.

Recebido em: 20 de janeiro de 2018.

Aceito em: 25 de maio de 2018.