

Trab. Ling. Aplic., Campinas, 47(1): 131-149, Jan./Jun. 2008

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO GÊNERO DISCURSIVO
MEDIADOR DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA***

**TEACHER'S TRAINING REPORT AS A MEDIATING GENRE WITHIN THE PROCESS
OF MOTHER LANGUAGE TEACHING DEVELOPMENT**

WAGNER RODRIGUES SILVA**
LÍVIA CHAVES DE MELO***

RESUMO: Este trabalho se propõe a investigar o processo de formação do professor e a construção de objetos de ensino, em disciplinas de estágio supervisionado de ensino de língua materna. A investigação é realizada por meio da análise documental dos relatórios finais, produzidos pelos professores em formação, nas disciplinas mencionadas. Os relatórios são configurados como um gênero discursivo bastante instável e complexo, o que é desencadeado pela mobilização de diferentes saberes docentes orientadores da prática profissional do professor em formação inicial. Os resultados mostram a necessidade da constante investigação ou reflexão sobre a ação docente. A perspectiva transdisciplinar da lingüística aplicada é assumida neste trabalho.

Palavras-chaves: ensino de língua; material didático; saberes docentes.

ABSTRACT: This paper proposes to investigate the teacher process of education and the construction of teaching object on subjects of pre-service teacher of mother language teaching. The investigation is made through documental analysis of final report made by trainee teachers on the mentioned subjects. The final reports are shaped as a discursive genre so instable and complex what is triggered by the mobilization of different teacher knowledge that leads the professional practice of the trainee teacher. The results show the necessity of constant investigation or reflection about the teacher action. The transdisciplinary perspective of the applied linguistic is adopted on this paper.

Keywords: teaching language; didactic material; teacher knowledge.

* Este trabalho foi desenvolvido no âmbito dos projetos: “Práticas de escrita e de reflexão sobre a escrita em contextos institucionais” (UNICAMP/CNPq n.º 520427/2002); “Tensões na formação do professor de língua materna” (UFT/Propesq n.º AG4#001/2006). Para produção deste trabalho, contamos com o auxílio do *Programa Institucional de Monitoria – PIM* (UFT/Prograd)

** Professor Adjunto na área de Estágio Supervisionado em Língua Materna, Curso de Letras, na Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Araguaína.

*** Licenciada em Letras (Língua Portuguesa e Língua Inglesa) pela Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína.

INTRODUÇÃO

Na pesquisa apresentada, o enfoque dos estudos aplicados da linguagem recai sobre o trabalho de formação do professor, desenvolvido em disciplinas de prática de ensino ou estágio supervisionado, como normalmente são denominadas nos cursos brasileiros de licenciatura. Procuraremos compreender, aqui, o processo de construção de objetos de ensino para as aulas de língua materna, por meio da investigação do gênero relatório de estágio supervisionado, produzido por formandos do Curso de Letras.

Analisamos aproximadamente 70 relatórios, apresentados ao final das disciplinas de *Investigação da Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: Língua e Literatura*, na Universidade Federal do Tocantins – UFT –, entre os anos de 2004 e 2005¹. O objetivo dessas disciplinas, nos quatro últimos períodos do curso mencionado, é estabelecer uma relação mais estreita entre a formação teórica e prática do professor de língua, procurando suscitar o exercício contínuo de investigação sobre a ação profissional.

Nos termos de Borges (2004, p. 150), o estágio supervisionado é caracterizado como “uma situação de experimentação mais natural, próxima do real e com mais tempo de experimentação para se pôr à prova teorias de ensino, metodologias etc. e, também, as crenças e ou pré-concepções sobre o ensino que possuem os estudantes-estagiários”. Como lembra Tardif (2002, p. 288), o estágio é um momento extremamente importante para o desempenho dos professores em formação, pois os habilita à sua prática profissional. Utilizando-nos das palavras do autor, destacamos que “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (TARDIF, 2002, p. 44).

Assumimos a abordagem transdisciplinar da lingüística aplicada defendida por Signorini (1998, p. 101), a qual, a partir do diálogo estabelecido entre diferentes disciplinas, está “orientada para a busca e a criação de novos conceitos e novas alternativas teórico-metodológicas a partir e em função de uma redefinição do objeto de estudo”. Nessa perspectiva, além de referenciais teóricos situados nos estudos aplicados da linguagem, como Bazerman (2005), Kleiman (2002) e Signorini (2006), mobilizamos referenciais desenvolvidos no âmbito da Educação, como Tardif (2002) e Tardif & Lessard (2005), dentre outros.

Os relatórios de estágio supervisionado são caracterizados como *gêneros catalisadores*, definidos, segundo Signorini (2006, p. 08), como formas lingüísticas que “favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor quanto de seus aprendizes”. Os relatórios, objeto de investigação deste trabalho, por exercerem a função de gêneros catalisadores, são “um espaço regulado de natureza lingüístico-

¹ Com poucas exceções, os estágios supervisionados foram realizados em escolas públicas estaduais de Araguaína, cidade em que está localizado o campus universitário.

discursiva e também sociocognitiva, feito de trilhos e andaimes indispensáveis à construção do novo” (SIGNORINI (2006, p. 8)².

Ao concebermos os relatórios como gêneros textuais, também assumimos a perspectiva pragmática dos estudos lingüísticos, proposta por Bazerman (2005). Os *gêneros textuais* estão sendo concebidos como “formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis, que estão relacionadas a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas” (BAZERMAN, 2005, p. 22). Através do exame do gênero relatório de estágio, buscaremos explicitar a rede composta por saberes docentes, mobilizados pelos acadêmicos durante os últimos períodos de instrução formal, uma vez que os gêneros textuais “emergem nos processos sociais em que pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Os *saberes docentes*, por sua vez, são concebidos como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36). Por focalizarmos professores em formação, os saberes experienciais possuem a especificidade de serem pouco marcados pela prática profissional do magistério, mas sim, pela experiência dos acadêmicos ainda como alunos da educação básica. Adotamos a abordagem sociológica dos saberes docentes, pois nos interessamos pelos “aspectos ideológicos, tensões e conflitos que subjazem às relações sociais, relativamente ao ensino e aos processos de produção, distribuição, apropriação dos saberes” (BORGES, 2004, p. 64).

Este artigo está organizado em três principais momentos investigativos: *Descrição do gênero textual relatório de estágio*; *Projeto de pesquisa componente dos relatórios de estágio*; e *Especificidades dos estágios no gênero relatório*. No primeiro momento, expomos a funcionalidade dos relatórios na proposta de trabalho das disciplinas de estágio. No segundo momento, examinamos os denominados projetos de pesquisa componentes dos relatórios, bem como suas implicações para o aprendizado da prática reflexiva no trabalho docente. No terceiro momento, apresentamos a construção dos objetos de ensino nas quatro disciplinas de estágio, destacando os conflitos, tensões e perturbações, instaurados na formação do professor e no ensino de língua materna. Esperamos que os esforços reunidos em nossas análises possam fortalecer o trabalho de formação de professores e o ensino de língua materna, em diferentes instâncias educacionais.

² Para esclarecer o que é compreendido como novo, a autora continua afirmando: “novos gêneros feitos da mistura ou entrelaçamento de outros já conhecidos; novos textos visando novos interlocutores e novas indagações, mas ancoradas na experiência com gêneros e práticas bem conhecidas, inclusive escolares; novos objetos de ensino orientados por novas concepções e novos objetivos, mas articulados em seqüências de atividades que se integram a práticas de ensino já existentes” (SIGNORINI, 2006, p. 8-9).

1. DESCRIÇÃO DO GÊNERO DISCURSIVO RELATÓRIO DE ESTÁGIO

Os relatórios apresentados ao final do curso eram um dos principais instrumentos de avaliação. Conforme a análise documental do *corpus* de pesquisa, os relatórios são compostos por uma diversidade de gêneros, dentre os quais destacamos planos de aula, diários, atividades realizadas com alunos, cartas, poesias, crônicas, entrevistas com professores de língua materna e alunos. Consideramos os relatórios analisados como gêneros discursivos híbridos, pois estes são levados a atuar como um só, por serem conjuntos compostos por uma diversidade de elementos associados com outros gêneros, tornando-se uma mixagem de variados gêneros (cf. GEERTZ, 2003).

Para os formadores dos professores³, a elaboração dos relatórios de estágio visava a contribuir para uma formação profissional mais produtiva dos acadêmicos, funcionando inclusive como iniciação à pesquisa, pois não lhes era cobrada monografia ao final do curso. Conforme nossas análises, os relatórios restringiam-se à narração e descrição da rotina das unidades escolares em que os estágios eram realizados.

As discussões de textos teóricos, que Tardif (2002, p. 297) afirma serem elementos mediadores e responsáveis pelo conhecimento do profissional em formação, aparecem em poucos relatórios. As bibliografias dos relatórios investigados fazem referência essencialmente a livros didáticos. Poucos trabalhos fazem referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (2006; 2000; 1998), dentre outros materiais teóricos dos componentes disciplinares⁴. Os saberes escolares⁵ mobilizados na composição dos relatórios evidenciam uma prática profissional do professor em formação bastante orientada pelo viés do ensino tradicional de língua materna, informado principalmente pelo livro didático como única fonte de pesquisa.

Não houve pesquisa para a elaboração dos relatórios de estágio, mas apenas coleta de informações com pouco propósito ou critério. Os professores em formação parecem ter sido mantidos ocupados, porém a prática de leitura e reflexão sobre as atividades de ensino não foram desenvolvidas, conforme sugeridas nos PCN (2006; 2000; 1998) e em alguns

³ As duas professoras das disciplinas de estágio eram cedidas pela Secretária da Educação e Cultura do Estado do Tocantins – SEDUC – à Universidade Federal do Tocantins – UFT. Possuíam Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS –, além de Especialização em Língua Portuguesa. Entre os anos 2003 e 2005, o então campus da UNITINS estava sob processo de federalização. As professoras foram substituídas após a contratação de professores mestres e doutores por concurso público, durante o processo de federalização.

⁴ De acordo com Borges (2004, p. 52), “os componentes disciplinares dizem respeito à orientação disciplinar presente na formação e no trabalho curricular disciplinar do professor, envolvendo, nesse sentido, as disciplinas curriculares; os programas disciplinares; as práticas derivadas etc., que intervêm e ou constituem os saberes dos docentes”.

⁵ De acordo com Tardif & Lessard (2005, p. 201), “o saber escolar funciona hoje na ausência de um referencial social e epistemológico seguro: ele não é mais o reflexo de um conhecimento fundamental (filosofia, ciência, religião, etc.) considerado imutável, mas parece antes uma construção híbrida, uma espécie de *patchwork*, de caleidoscópio que tenta integrar bem ou mal um universo epistemológico e cultural mais e mais destruído” (itálico dos autores).

estudos atuais sobre a formação do professor, como desenvolvido por Perrenoud (2002) e, mais especificamente, por Pereira & Zeichner (2002) e Silva (2006b), que apresentam e sugerem o trabalho docente pautado na perspectiva da pesquisa-ação.

Os relatórios eram apresentados às professoras de estágio, únicas receptoras dos relatórios feitos pelos graduandos, tendo como propósito a atribuição de nota, considerada média final da disciplina cursada. Após a atribuição de notas, os relatórios de estágio eram arquivados na universidade. Estes relatórios não traziam nenhuma contribuição direta para a comunidade escolar, pois as escolas em que eram desenvolvidos os estágios, não tinham acesso às observações ou sugestões para o ensino, propostas pelos professores em formação.

Destacamos a necessidade de assunção da abordagem de pesquisa participativa com que estão comprometidos os estudos aplicados da linguagem, pressupondo a devolução e restituição dos resultados para os professores participantes (cf. KLEIMAN, 2002, p. 198)⁶. Ao assumir tal abordagem, os estagiários precisariam ser cautelosos para que os resultados de pesquisa não possam ser utilizados para a desvalorização dos participantes, no caso focalizado: professores da rede estadual de ensino.

2. PROJETO PEDAGÓGICO INTERVENTIVO COMPONENTE DOS RELATÓRIOS DE ESTÁGIO

Um projeto pode ser caracterizado como documento explicitador das ações a serem desenvolvidas ao longo do processo de pesquisa, conforme afirma Gil (2002, p. 19). Para o autor, o projeto deve especificar os objetivos da investigação, apresentar a justificativa de sua realização, definir a modalidade de pesquisa e determinar os procedimentos de coleta e análise de dados. Todos os elementos componentes do projeto, segundo as orientações apresentadas por Gil (2002), como objetivos, justificativa, procedimentos, formulação do problema, cronograma, dentre outros itens, constam nos denominados projetos pedagógicos interventivos componentes dos relatórios de estágio, o que poderia justificar a pretensão de formação do professor reflexivo ou pesquisador.

Nossas análises mostram que, apesar de conterem elementos formais de um projeto acadêmico, esses trabalhos pecam por não atenderem em alguns elementos fundamentais desse gênero discursivo⁷, conforme mostramos adiante. A pesquisa bibliográfica, motivada pela escolha do problema a ser investigado, por exemplo, não foi evidenciada nos relatórios. Como salientado na segunda parte deste texto, as referências bibliográficas apresentadas nos relatórios estão restritas a livros didáticos, sendo poucos os acadêmicos que citam os

⁶ Kleiman (2002, p. 193) afirma que “assumir a necessidade de fazer uma contribuição crítica para o debate social faz também parte integral da identidade do lingüista aplicado (...) enfatiza a importância de assumir um compromisso político-ético em relação a problemas sociais como princípio orientador de toda e qualquer atuação profissional, em todo e qualquer momento do processo.”

⁷ Neste trabalho, não nos interessa estabelecer distinção teórica entre as terminologias gêneros discursivos e gêneros textuais.

PCN (2000;1998) ou mesmo outros referenciais teóricos⁸. Conforme nossa experiência, sabemos ser necessário recorrer a fontes bibliográficas seguras para conferir credibilidade ao trabalho investigativo, mesmo que seja realizado no espaço da sala de aula. A título de ilustração, apresentamos um recorte representativo do tipo de material bibliográfico consultado pelos professores em formação:

(Exemplo 1)⁹

FERREIRA, Mauro. Entre palavras/Mauro Ferreira do Patrício. – São Paulo: FTD, 2002 – (coleção entre palavras). Edição renovada.

Metin, Olga Pereira. Minha primeira Gramática. Salvador – BA; editora do Brasil na Bahia. 2ª edição.

CARVALHO, Carmem Silva. Construído a escrita. São Paulo. Ed. Ática; 2ª edição. (Estágio III)

A passagem textual reproduzida mostra a referência unicamente a dois livros didáticos e uma gramática normativa de língua portuguesa, o que foi verificado em noventa por cento dos relatórios revisitados.

O cronograma da pesquisa, outro componente do projeto pedagógico interventivo, caracteriza-se pelo planejamento ou previsão do tempo necessário para a execução da pesquisa ou da intervenção pedagógica. Reproduzimos adiante um cronograma representativo do que fora apresentado nos projetos dos relatórios:

(Exemplo 2)

Atividade	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Estágio	x	x	x	X
Definição do Assunto			x	
Elaboração do projeto de pesquisa				X
Leituras preliminares ao tema				X
Entrega do projeto ao professor				X

(Estágio II)

No cronograma apresentado no Exemplo 2, o estágio em língua materna é iniciado no começo do semestre letivo, mês de agosto; a definição do assunto a ser pesquisado só é

⁸ No Estágio Supervisionado II, a obra *A Importância do ato de ler* de Paulo Freire fora mencionada em cerca de trinta relatórios analisados. Por ser uma obra que discute principalmente a leitura, a maioria dos projetos elaborados teve a leitura como umas das principais dificuldades encontradas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Talvez, se outras obras fossem trabalhadas na disciplina, o repertório teórico dos professores em formação teria sido ampliado.

⁹ Os exemplos foram reproduzidos igualmente os textos apresentados às professoras de estágio pelos acadêmicos. Em outros termos, nenhuma alteração lingüística foi realizada por nós, no momento da reprodução do texto dos alunos para este artigo.

prevista para o mês de outubro, e apenas para o último momento do semestre, mês de novembro, a elaboração do projeto é programada. As leituras preliminares relacionadas ao assunto escolhido só ocorrem também no último momento. E, ainda no mês de novembro, o trabalho final deve ser entregue à professora da disciplina.

Os projetos só eram elaborados após o desenvolvimento da chamada coleta de dados, acompanhada da observação e regência, impossibilitando o desenvolvimento da pesquisa em parceria com o professor da turma em que o estágio fora realizado. Podemos afirmar, portanto, que o trabalho reflexivo de fôlego mais profundo se torna inviável, dado o acúmulo de atividades no último momento do semestre. Como discutido por Bagno (1998, p. 22), destacamos que uma pesquisa não pode ser iniciada antes da preparação do projeto, pois esta é uma etapa imprescindível e, como ainda esclarece Gil (2002, p. 23), toda pesquisa se inicia com algum tipo de problema. Após a elaboração ou rabisco do problema de pesquisa, deve ser feito um levantamento bibliográfico relacionado ao assunto. Então, só assim, elabora-se um projeto a ser implementado.

Em uma investigação científica, como ainda sugere Gil (2002, p. 23), o problema de pesquisa deve ser uma questão resolvida e discutida. Nos poucos relatórios em que encontramos a apresentação de algum tipo de problematização, a mesma não fora discutida, conforme exemplificamos adiante:

(Exemplo 3)

PROBLEMATIZAÇÃO: A aplicação na literatura Infantil na produção de textos e incentivo à leitura e no desenvolvimento da escrita em crianças do ensino Fundamental.

(Estágio II)

(Exemplo 4)

Conforme levantamento anterior, os problemas neste projeto serão:

- Déficit de leitura por parte do corpo discente;
- Baixa produtividade textual;
- Dificuldade em interpretação de textos didáticos;
- Incoerência e falta de coesão textual.

(Estágio II)

Como podem ser observadas, as problemáticas apresentadas pelos graduandos são apenas topicalizadas. Em momento algum do relatório, estas problemáticas são discutidas, nem resultados de alguma intervenção, em sala de aula, são apresentados para amenizar ou solucionar a situação diagnosticada. É impossível saber se os professores em formação tiveram alguma dificuldade, ou mesmo, se conseguiram desenvolver os objetivos propostos no projeto.

Assim como acontece com a problematização do assunto pesquisado, as hipóteses de pesquisa encontradas, apenas em oito dos setenta relatórios componentes do *corpus* analisado, não são investigadas ou trabalhadas com afinco. Segue um típico exemplo das hipóteses elaboradas:

(Exemplo 5)

HIPOTESES:

- O aluno pode achar monótono ler;
- A criança pode preferir mais dinâmicas;
- A criança pode não saber interpretar as reais intenções do professor.

(Estágio II)

Outro elemento componente do projeto de pesquisa são as técnicas ou procedimentos para realização ou implementação da pesquisa, as quais são denominadas de metodologia. Nos projetos elaborados pelos professores em formação, não são apresentados os passos ou roteiros a serem seguidos no desenvolvimento da pesquisa. A metodologia encontrada nos trabalhos investigados é do seguinte tipo:

(Exemplo 6)

METODOLOGIA:

- Quadro-pincel;
- Material digitado, fotocopiados ou mimeografados;
- Cola, tesoura;
- Revistas, jornais, gravuras;

(Estágio III)

No Exemplo 6, são apresentados os materiais didáticos a serem utilizados nas aulas de língua materna; as técnicas a serem seguidas ou o modo como serão obtidos os dados ou realizado algum tipo de intervenção pedagógica não são apresentados. Em momento algum, os roteiros e o tipo de pesquisa são descritos nos projetos elaborados.

Os denominados projetos pedagógicos interventivos, componentes dos relatórios de estágio, estão bastante distantes do que se compreende por gênero “projeto de pesquisa”, na esfera acadêmica. Muitos dos textos examinados lembram o gênero plano de aula ou de ensino, como ficou bastante evidente no Exemplo 6. Intervenções diretas deveriam ser realizadas nos trabalhos das disciplinas de estágio, no intuito de evitar grandes dispersões do tipo observadas aqui.

Não acreditamos que tais resultados sejam completamente justificados pela instabilidade formal característica dos gêneros, conforme afirma Bakhtin (2000, p. 279)¹⁰ em sua abordagem discursiva, ou está explícita nas palavras de Bazerman (2005, p. 66), ao afirmar que “os gêneros são sempre refeitos pela ação nova de cada indivíduo e que os espaços discursivos dentro de gêneros reconhecidos criam espaços de oportunidade para a enunciação individual dentro de atividades e relações sociais ordenadas. (...) As linguagens especializadas das disciplinas e profissões oferecem os meios para realizar novas contribuições a conversações historicamente únicas”.

¹⁰ O autor afirma que “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2000, p. 279; itálico do autor).

As transformações ou misturas de gêneros, sofridas pelos projetos dos relatórios aqui investigados, são reflexo dos diferentes saberes mobilizados pelos acadêmicos, durante seu processo de formação profissional. Ademais, parafraseando Tardif (2002, p. 53), podemos afirmar que os professores não rejeitam a diversidade de saberes docentes disponíveis nas interlocuções cotidianas; pelo contrário, eles a incorporam à sua prática, retraduzindo os saberes, porém, em categorias do seu próprio discurso.

3. ESPECIFICIDADES DOS ESTÁGIOS NO GÊNERO RELATÓRIO

ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

No Estágio I, realizado no quinto período do Curso de Letras, era proposto aos professores em formação um primeiro contato mais direcionado com o espaço escolar. Realizavam coleta de dados, objetivando preencher um questionário diagnóstico, elaborado pela equipe de professores de estágio supervisionado da universidade. Os itens tematizados no questionário proposto eram os seguintes: *caracterização socioeconômica; estrutura física escolar; mobiliário; espaço de lazer e recreação; recursos financeiros; alunos; funcionários; relacionamentos com pais e comunidade; estrutura, organização e funcionamento; coordenação pedagógica e orientação educacional; secretaria escolar; relacionamento com a secretaria de educação e delegacia de ensino; planejamento escolar; organização geral da escola; aspectos administrativos gerais; funcionamento da rotina escolar; aspectos didático-pedagógicos da organização; direção e gestão da escola e avaliação.*

Como pode ser evidenciado na passagem de um relatório, reproduzida adiante, na proposta de estágio em vigência, os saberes necessários para a formação do acadêmico, nesse primeiro momento, parecem se restringir ao conhecimento da rotina ou da infraestrutura da unidade escolar. Conforme mostramos adiante, as especificidades do ensino de língua materna são desconsideradas, ao passo que questões passíveis de trabalho em qualquer curso de licenciatura são focalizadas:

(Exemplo 7)

Quanto à estrutura física da escola, pôde se notar que é de boa qualidade, todos os equipamentos são bem instalados, possui salas amplas e arejadas com iluminação adequada, uma cantina, numero suficientes de banheiros masculinos e femininos, limpos e organizados, tem uma biblioteca com um acervo não tão grande, mas capaz de contribuir para uma boa pesquisa realizada pelos alunos. (Estágio I)

(Exemplo 8)

As salas são compostas por cerca de 30 a 40 jogos de carteiras variando de acordo a quantidade de alunos existentes na sala e um jogo de mesa para o professor. Cada sala possui dois ventiladores e janelas espaçosas, com a finalidade de tornarem o ambiente mais agradável e propício ao ensino. (Estágio I).

Para a realização do preenchimento do questionário diagnóstico, os acadêmicos faziam entrevistas com diretores, coordenadores, secretários, professores, alunos, dentre outros membros da unidade escolar. Além de entrevistas, os dados revelam que os acadêmicos também tiveram acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP):

(Exemplo 9)

Permanecemos na escola por um período de cerca de 120 min, porém a equipe inteira iria participar de uma atividade anteriormente agendada tornando assim impossível de prosseguir com o repasse das informações.

Ao retornamos a coleta de informações concernente ao estágio, como todos estavam envolvidos em seus trabalhos, encontravam-se impossibilitados de disponibilizar alguém a ficar a nossa disposição, a mesma nos deu apostila contendo informações sobre a entidade, corpo docente, estrutura organizacional e funcionamento. Selecionamos alguns dados que nos interessava, para o preenchimento de nossas fichas conforme os itens apresentados que correspondiam as necessidades do trabalho. (Estágio I)

Eram tantas informações que deveriam ser coletadas pelos acadêmicos que, muitas vezes, nas unidades escolares, não havia funcionários disponíveis para atender aos professores em formação, resultando no fornecimento do PPP para que fossem selecionados os dados necessários à pesquisa. Salientamos que alguns alunos nem observavam a organização e funcionamento do espaço escolar, apenas copiavam as informações já documentadas na instituição.

Nos relatórios de estágio, não eram apresentadas experiências efetivas sobre o ensino de Língua Portuguesa, vivenciadas pelos professores em formação, apenas descritos e pontuados dados sobre a estrutura física e o funcionamento da rotina das unidades escolares. Alguma inovação entre os relatórios, que fosse além dessas descrições, era praticamente inexistente. Saber ministrar aulas é tão importante quanto conhecer os mecanismos da secretaria da educação; saber estabelecer situações de aprendizagem entre alunos é tão importante quanto interagir com especialistas do ensino. Sendo assim, saber estabelecer interação entre alunos é tão importante quanto conhecer a rotina de uma unidade escolar, ainda mais quando o enfoque recai essencialmente sobre a infra-estrutura da instituição de ensino.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO II

No estágio supervisionado II, realizado no sexto período do Curso de Letras, fora proposto aos professores em formação o primeiro contato com a realidade de uma sala de aula, porém, apenas como observadores das aulas de um professor de língua materna, entre o Ensino Fundamental II e o Ensino Médio.

Os graduandos deveriam elaborar projetos de pesquisa que apresentassem alguns problemas diagnosticados em campo/unidade escolar e, então, propor soluções ou idéias para amenizar ou sanar tais problemas. Também deveriam produzir relatórios de cada aula

observada e, em seguida, elaborar um relatório final, contendo as informações consideradas mais importantes das aulas, tais como: a forma como os alunos receberam o conteúdo; a existência ou não de indisciplina; as dificuldades durante o ensino-aprendizado; o ambiente em que as aulas foram ministradas, dentre vários outros tópicos. Além da semelhança entre os relatórios produzidos neste segundo momento, como na primeira disciplina de estágio, o relato crítico das experiências vivenciadas não é explicitado pelos professores em formação:

(Exemplo 10)

No dia, 02 de maio de 2005 acompanhamos a professora Carla na 8ª “A” das 07:00 às 07:45. a aula teve início com a chamada. A professora Carla explicou aos alunos através de aula expositiva, sobre orações Subordinadas – substantivas.

Os alunos da 8ª “A” demonstraram pouco domínio sobre o assunto, mas durante a aula à professora foi somando as principais dúvidas e dificuldades dos alunos. Depois da explicação a professora realizou um exercício de fixação.

O comportamento dos alunos e o relacionamento com a professora são bons. Salvo alguns desentendimentos provocados por conversas paralelas, algumas vezes falta de interesse, etc. (Estágio II)

(Exemplo 11)

16/09/05. A professora iniciou a aula fazendo correção de exercícios de aulas anteriores, a maioria dos alunos não respondeu falaram que sentiram dificuldade com os mesmos.

A mesma montar em sala de aula um varal com os desenhos dos alunos, e neste momento a professora faz um círculo em sala e pede que os mesmos leiam em voz alta suas redações, com isso eles se sentiram motivados para a aula.

A aula encerra-se com uma atividade para casa. (Estágio II)

Como pudemos observar nas três últimas passagens textuais exemplificadas, por seu caráter essencialmente narrativo-descritivo, os relatórios são bastante semelhantes ao gênero ata. Verificamos, portanto, uma dispersão da função do gênero proposto na disciplina, haja vista que uma ata serve para registrar reuniões, caracterizando-se pela objetividade e fidedignidade. Os graduandos focalizam detalhes como horário, data e turma. Raramente, encontramos apreciações críticas quando às aulas observadas, muito menos observações específicas sobre o ensino de Língua Portuguesa. O trabalho com livro didático e conteúdo gramatical, bem como as dificuldades de aprendizagem verificadas, todos descritos nos textos reproduzidos anteriormente, por exemplo, não são tomados como tópico de discussão em muitos relatórios.

Com o exame dos anexos dos relatórios de estágio, verificamos que mais de 60% de todo o trabalho é composto por xerox de atividades de livros didáticos utilizados pelos professores de Língua Materna das escolas estaduais tocantinenses, durante o momento de observação de aulas pelos professores em formação inicial. Alguns trabalhos apresentam até planos de aula anuais de Língua Portuguesa, tornado os relatórios de estágio bastante volumosos.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

No estágio supervisionado III, iniciava-se a regência de aulas no Ensino Fundamental II – 5ª a 8ª série. Nesta disciplina, grande parte dos professores em formação tinha o primeiro contato como mediadores do conhecimento em língua materna. Novamente, os acadêmicos elaboravam projetos de pesquisa, assim como no estágio anterior. Propunham trabalhar conforme sugerem os PCN, como levar em consideração o cotidiano e considerar o conhecimento prévio dos alunos; trabalhar a gramática contextualizada; realizar leitura de diversos textos ou gêneros discursivos, dentre várias outras propostas.¹¹

Ao analisarmos as atividades desenvolvidas pelos professores em formação, encontradas nos anexos dos relatórios, evidenciamos que as sugestões apresentadas pelos professores em formação, em seus projetos e planos de aula, não eram implementadas. Continuavam com a prática de ensino tradicional, como os usos de normas gramaticais descontextualizadas; a não valorização do conhecimento prévio do aluno; e o uso do livro didático como único recurso didático.

Conforme sinalizado nos Exemplo 12, 13 e 14 adiante, a utilização exclusiva da gramática normativa e do livro didático revela que, enquanto unidade de trabalho, o texto deixa de provocar sentidos para o leitor. O texto se torna apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos:

(Exemplo 12)

No sétimo encontro foi possível utilizar o livro didático para introduzir verbo, a princípio os alunos tiveram dificuldades para compreender as explicações, pois os mesmos estavam dispersos e conversavam muito, mas passados alguns momentos eles fizeram silêncio e conseguiram absorver o conteúdo exposto. Após a aula expositiva, os discentes copiaram e responderam as atividades propostas. (Estágio III)

(Exemplo 13)

O ensino da gramática em sala de aula tem sido um grande problema para os professores de língua portuguesa atualmente, pelas constantes críticas dos próprios alunos das séries fundamentais, em não se sentirem motivados para o estudo da gramática em sua forma tradicional. (Estágio III)

(Exemplo 14)

Copie estas frases e circule os adjetivos:

- a) A casa amarela fica no fim da rua movimentada;
- b) A sanfona e a viola são douradas;

¹¹ Nesta disciplina, o único material teórico identificado como leitura obrigatória para os professores em formação foram os PCN do Ensino Fundamental II (1998).

Destaque o verbo das frases;

a) Chapeuzinho amarelo ouvia contos de fadas

b) As crianças sempre sujam as roupas;

Retire do texto acima (Bolona de Stella Leonardos) os substantivos comuns e próprios;
(Estágio III)

Como lembra Kleiman (2001, p. 17), os livros didáticos estão cheios de exemplos em que texto é apenas pretexto para o ensino de conteúdo gramatical, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas, e assim as atividades tornam-se desmotivadoras. Provavelmente, os alunos a quem são feitas referências no Exemplo 13 conversavam bastante nas aulas devido à metodologia tradicional do ensino de língua materna.

Uma prática recorrente nos relatórios é a apresentação de planos de aula e projetos em que é explicitada a intenção de trabalhar com a leitura de textos e gêneros diversos. Porém, as atividades de leitura realmente propostas não implementam tal intenção. Assim como pode ser constatado no Exemplo 15, as questões de leitura propostas estavam restritas a *perguntas objetivas*, conforme a terminologia utilizada por Marcuschi (2001, p. 52) para caracterizar o tipo de pergunta que indaga sobre o conteúdo objetivamente inscrito no texto. Atividades desse tipo não valorizam o conhecimento de mundo do aluno, impedindo-o de desenvolver outras habilidades lingüísticas:

(Exemplo 15)

No início do texto (Os caminhos do Vento de Wania Amarante), há um pedido e uma promessa.

1) Quem faz o pedido e a promessa?

2) A quem o pedido e a promessa são feitos?

3) Qual é o pedido?

4) Qual é a promessa?

(Estágio III)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV

No Estágio Supervisionado IV, os professores em formação regiam aulas no Ensino Médio. Também apresentavam relatórios de estágio ao final da disciplina, os quais eram bastante semelhantes aos relatórios elaborados no estágio supervisionado anterior, sendo o trabalho mais sistematizado com a literatura a diferença mais significativa. Mantendo a mesma tendência de trabalho com conteúdos lingüísticos verificados nos exemplos anteriores, a forma que a literatura foi trabalhada contradiz o que propõem os projetos elaborados pelos acadêmicos. Propõem trabalhar a literatura e a gramática seguindo as sugestões dos atuais estudos sobre ensino de língua e literatura¹² como o meio de o aluno

¹² Sobre as atuais tendências do ensino de língua e literatura verificar PCN (2006; 2002); Lajolo (2001); Martins (2006).

desenvolver a criatividade e a imaginação; desenvolver a autonomia intelectual do pensamento crítico; considerar a interação entre professor, alunos e texto literário, e, assim, evitar trabalhar por meio de textos fragmentados e descontextualizados.

No trabalho com o conteúdo literatura, antes mesmos de os alunos terem contato com textos caracterizadores dos diferentes períodos literários, tiveram aulas expositivas sobre o contexto histórico correspondente ao período literário, principais características e representantes. E, só então, o aluno tinha acesso a fragmentos de textos para analisarem identificando as características estudadas. E, conforme Martins (2006, p. 85), o professor deveria colaborar com os alunos, visando à (re)construção de interpretação e não simplesmente apresentando leituras já prontas. Nas palavras da autora, “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar ao aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária” (MARTINS, 2006, p. 91). Como mostra o Exemplo 16, os professores em formação utilizavam textos de livros didáticos como ferramenta de trabalho, além de aula expositiva, o que torna a participação dos alunos pouco expressiva ou significativa, nas aulas ministradas:

(Exemplo 16)

Iniciou-se a escola literária trovadorismo no dia onze de maio – a aula foi expositiva com texto sobre o tema foi usado também o livro didático.

(Estágio IV)

No Exemplo 17, veremos o recorte do *corpus* em que é explicitada a pretensão do trabalho disciplinar com atividades contextualizadas, ao passo que a atividade implementada pelo mesmo professor em formação não corresponde ao planejado, Exemplo 18:

(Exemplo 17)

(...) através de atividades contextualizadas e mais atraentes, foi com esse objetivo que surgiu esse projeto de reforço escolar (...).

(Estágio IV)

(Exemplo 18)

Leia o fragmento do poema ‘Canção do Exílio’ (Gonçalves Dias) e a letra da música ‘Minha Terra, Meu Lugar, Meu País (Kim) e identifique que características do Romantismo você encontra na letra da música e no poema.

(Estágio IV)

As características a serem explicitadas, na atividade do Exemplo 18, seriam: idealismo; patriotismo; regionalismo; sentimentalismo e subjetivismo. A atividade é proposta de forma pouco contextualizada, pois nota-se que a preocupação do proponente seria conduzir o aluno a enxergar ou identificar as características do movimento literário trabalhado no texto. Os diferentes sentidos do texto, construídos pelos alunos, parecem não ser focalizados; assim, as interpretações dos alunos estariam descartadas.

No Exemplo 19, reproduzimos, ainda, outro recorte do *corpus* analisado em que os professores em formação pretendem trabalhar a interpretação textual, ainda que as questões de leitura dificultem tal operacionalização:

(Exemplo 19)

- Onde e quando o poema foi escrito?
- Reescreva a segunda estrofe e destaque suas rimas.
- Retire do poema a estrofe que mais gostou.
- Reescreva a segunda estrofe e destaque suas rimas. (Poema: Canção do Exílio de Gonçalves Dias) (Estágio IV)

As questões de leitura apresentadas no Exemplo 19, de acordo com as terminologias propostas por Marcuschi (2001, p. 52-53), são de quatro tipos, todas de pouca produtividade: *objetiva*; *cópia*; *metalingüística*; *vale-tudo*. A primeira questão é objetiva, pois se configura como uma questão de pura decodificação de informações explicitamente apresentadas no texto. A segunda e a última são questões *híbridas*, uma vez que, além de proporem atividades mecânicas de transcrição de fragmentos do poema selecionado, que as caracterizam como cópia, indagam sobre fenômenos lingüísticos formais, como reconhecimento de estrofe e da rima, que as caracterizam como metalingüística. A terceira questão configura-se como vale-tudo, pois a possibilidade de equívoco da resposta é praticamente nula.

Na maioria dos relatórios examinados, encontramos atividades didáticas que focalizam os textos literários como pretexto para ensinar gramática. São questões essencialmente metalingüísticas descomprometidas com a construção dos sentidos dos textos literários, o que pode ser observado nos Exemplos 20, 21 e 22:

(Exemplo 20)

Leia o Poema Versos íntimos de Augusto dos Anjos e retire dele todas as palavras acentuadas. Classifique as palavras abaixo usando como critério a mesma sílaba tônica:
Íntimo – vês – ninguém – formidável – última – ingratitude – inseparável – miserável – também – fósforo – véspera – alguém. (Estágio IV)

(Exemplo 21)

(2) Leia este poema (ARES de Gil Oliveira) sublinhe os substantivos e classifique-os. (Estágio IV)

(Exemplo 22)

(3) Identifique no texto (Minha terra de Manuel Bandeira):
a) Os dois primeiros versos em que ocorrem verbos significativos.
b) O primeiro verso em que ocorre verbo de ligação.

(Estágio IV)

Infelizmente, muitos professores continuam acreditando que trabalhar a gramática contextualizada¹³ significa propor atividades como as reproduzidas anteriormente. Tal crença pode ser verificada no Exemplo 23 adiante, da mesma autoria do acadêmico responsável pela questão reproduzida no Exemplo 21. Como afirma o professor em formação, há uma pretensão de realização de um trabalho mais prático, por meio de atividades contextualizadas, o que se torna contraditório com a prática profissional, não deixando, no entanto, de evidenciar o processo de formação por que passa o professor de língua materna:

(Exemplo 23)

Considerando que o ensino de língua portuguesa não pode ser apenas o ensino da gramática, literatura e redação isoladamente é preciso criar formas de trabalhá-las de forma mais prática, ou seja, através de atividades contextualizadas e mais atraentes, foi com esse objetivo que surgiu esse projeto de reforço escolar através do qual pretende-se estimular nos alunos o gosto pela gramática e literatura. Seu método é simples. Partindo se textos próximos ao cotidiano do aluno, procura-se estimular o livre pensamento do aluno através da reflexão.

(Estágio IV)

Nesta última etapa do estágio, notamos haver uma evolução significativa na tentativa de articulação das discussões sobre os usos de materiais didáticos como mediadores do conhecimento, na prática profissional do professor. Há uma seção denominada *auto-avaliação*, único momento em que identificamos a voz do professor em formação na primeira pessoa. Apresentam as dificuldades enfrentadas durante a última disciplina de estágio, assim o relato de experiências vividas é identificado mais explicitamente:

(Exemplo 24)

Acredito que uma das minhas maiores dificuldades como professora estagiaria, foi a de idealizar um trabalho de ensino – aprendizagem de língua e literatura (calcada no desenvolvimento intelectual e crítica do meu aluno, enquanto modelo intelectual de professor que projeto ser) para o qual almejei o sucesso, e de repente, na realidade, ter de deparar-me com alunos aparentemente desestimulados, e professores trabalhando como máquinas, sem a menor consideração de sua intelectualidade por parte do Sistema Educacional.

(Estágio IV)

Ainda que o enfoque do Exemplo 24 escape a especificidades do ensino de língua materna, é bastante relevante a identificação dos elementos ou atores desencadeadores de conflitos ou tensões no trabalho docente. Tal lucidez pode auxiliar o professor a reorientar suas ações no momento de planejamento didático ou, até mesmo, na interação direta com os alunos em sala de aula. Ademais, como ressaltaram Tardif & Lessard (2005, p. 99), “a organização do trabalho escolar não tem nada de estático, mas é constantemente mobilizada e investida por atores sociais que estão em relação de poder uns para com os outros”.

¹³ Sobre uma perspectiva de trabalho produtivo com gramática no texto, ver Franchi, Negrão & Müller (2006), Neves (2003) e Silva (2006a; 2005; 2004; 2003), só para citar alguns.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término do estágio de língua portuguesa e Literatura, fiz uma análise de todo o trabalho desenvolvido. Baseei-me também na avaliação objetiva dos alunos sobre o estágio para realizar essa auto-avaliação (...) conclui que tenho muito a aprender, mas que não medirei esforços na busca de aprimoramento, pois o aprender contínuo é essencial.

(Estágio IV)

Os relatórios de estágio aqui focalizados são caracterizados como um gênero complexo, o que é justificado pela diversidade, sobreposição, justaposição e mistura de gêneros componentes de sua estrutura textual. Tal complexidade é um reflexo da própria configuração do espaço escolar e, de forma mais delimitada, do espaço da sala de aula. São espaços que estão além da estrutura física e que, por conseguinte, transcendem as marcações cronológicas do tempo real. Os relatórios de estágio carregam marcas de inúmeras ações, orientadas por saberes diversos, todas desencadeadas por atores integrantes de diferentes instâncias, como a universitária e a escolar básica; ações dispersas no tempo, repletas de imposições, atribuições, determinações ou, até mesmo, prescrições.

Ao compartilhar esta pesquisa, não pretendemos desqualificar o trabalho de estágio realizado, nem a competência dos professores em formação da universidade focalizada. Refletir sobre as ações realizadas pode contribuir para a formação de professores de língua materna em diferentes contextos de formação, pois a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem da capacidade de refletir *em* e *sobre* a sua ação e, de forma mais cooperativa, sobre a ação de outros profissionais (cf. PERRENOUD, 2002; SILVA, 2006b)¹⁴.

Conforme a passagem textual anteriormente reproduzida, esperamos que a busca de *esforços* para o *aprimoramento* do trabalho docente seja *contínua*, e que possamos aprender diariamente com os alunos e com os professores companheiros de profissão. Analisando criticamente a prática profissional, desenvolveremos novas habilidades para melhorar as ações futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. (1998). *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola.

BAKHTIN, M. (2000). *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

¹⁴ A título de exemplo do trabalho engajado realizado pelo lingüista aplicado, compartilhamos a seguinte ilustração apresentada por Kleiman (2002, p. 189): “para o pesquisador que se autodenomina lingüista aplicado, é insuficiente afirmar que as línguas em perigo de sobrevivência devem ser preservadas. O lingüista aplicado se envolve na implementação de programas de formação de professores índios das línguas em perigo de extinção e toma como objeto de pesquisa o próprio processo de formação desses professores, na tentativa de encontrar, junto com a comunidade, as respostas para os problemas que preocupam ou interessam a essas comunidades”.

SILVA & MELO - Relatório de estágio supervisionado...

- BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e Interação*. (orgs. Angela Paiva Dionisio & Judith Chambliss Hoffnagel) São Paulo: Cortez.
- BORGES, C. M. F. (2004). *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM Editora.
- FRANCHI, C.; NEGRÃO E. V.; MÜLLER, A. L. (2006). *Mas o que é mesmo "gramática"?* (org. Sírio Possenti). São Paulo: Parábola Editorial.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 12ª ed. São Paulo: Paz & Terra.
- GEERTZ, C. (2003). *O saber local*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- GIL, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de Pesquisa*: São Paulo: Atlas.
- KLEIMAN, A. (2002). A interface de questões éticas e metodológicas na pesquisa em lingüística aplicada. In: Denize E. G. da Silva; Josênia A. Vieira (orgs.). *Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos*. Brasília: Plano/Oficina Editorial, p. 187-202.
- _____. (2001). *Oficina de Leitura*. 8ª ed. São Paulo: Pontes.
- LAJOLO, M. (2001). *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna.
- MARCUSCHI, L. A. (2001). Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Angela Paiva Dionisio & Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, Lucerna, p. 46-59.
- MARTINS, I. (2006). *A literatura no ensino médio: quais os desafios para o professor?* In: Clecio Bunzen & Márcia Mendonça (orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 83-102.
- MASON, J. (1996). *Qualitative researching*. London: SAGE Publications.
- NEVES, M. H. (2003). *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto.
- (2006). ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Secretária de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação.
- (2000). PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua portuguesa: Ensino Médio. Brasília: MEC.
- (1998). PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua portuguesa: Ensino Fundamental II. Brasília: MEC.
- PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M (orgs.). (2002). *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica.
- PERRENOUD, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

- SIGNORINI, I. (2006). Prefácio. Inês Signorini (org.). *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p. 7-16.
- _____. (1998). Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Lingüística Aplicada. In: Inês Signorini & Marilda C. Cavalcanti (orgs.). *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 99-110.
- SILVA, W. R. (2006a). *Articulações entre gramática, texto e gênero em seqüência de exercícios didáticos*. In: Inês Signorini (org.) *Gêneros catalisadores, letramento e formação do professor*. São Paulo: Parábola, p. 175-200.
- _____. (2006b). *Construção de aprendizes de leitura e escrita através de exercícios didáticos: um estudo de caso*. Tese de doutorado em lingüística aplicada. Campinas: UNICAMP/IEL.
- _____. (2005). Marcas gramaticais no texto injuntivo das instruções de uso: subsídios para a prática do professor. In: *Leitura: teoria & prática*. São Paulo: Global/ALB. ano 23, n. 45, p. 59-68.
- _____. (2004). A prática de análise lingüística no livro didático: uma proposta pós-PCN. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP/IEL. v. 43, n. 1, p. 35-49.
- _____. (2003). *Gramática no texto injuntivo: investigando o impacto dos PCN*. Dissertação de mestrado em lingüística aplicada. Campinas: UNICAMP/IEL.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes Docentes & Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.