



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS NEOLATINAS

RAYSSA RODRIGUES DOS SANTOS
DRE: 114161241

**A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE FRANCÊS NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ (CAp-UFRJ)**

Rio de Janeiro

2020

Rayssa Rodrigues dos Santos

**A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE FRANCÊS NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ (CAp-UFRJ)**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Letras na habilitação Português/Francês.

Orientador: Professor Doutor Sergio Luiz Baptista da Silva (UFRJ).

Rio de Janeiro
2020

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

DD722i Dos Santos, Rayssa Rodrigues
A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NA
FORMAÇÃO DOCENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO
OBRIGATÓRIO DE FRANCÊS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA
UFRJ (CAp-UFRJ) / Rayssa Rodrigues Dos Santos. --
Rio de Janeiro, 2020.
51 f.

Orientador: Sergio Luiz Baptista da Silva.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade
de Letras, Bacharel em Letras: Português - Francês,
2020.

1. Formação de Professores. 2. Orientação de
Estágio. 3. Estágio Obrigatório de FLE. 4. Estágio
Supervisionado. I. da Silva, Sergio Luiz Baptista ,
orient. II. Título. |

RAYSSA RODRIGUES DOS SANTOS

DRE: 114170389

A IMPORTÂNCIA DA ORIENTAÇÃO DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE:
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO OBRIGATÓRIO DE FRANCÊS NO
COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFRJ (CAp-UFRJ)

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciado em Letras
na habilitação Português/Francês.

Data de avaliação: ____/____/____

Banca Examinadora:

NOTA: _____

Sergio Luiz Baptista da Silva – Presidente da Banca Examinadora

Professor Doutor – UFRJ

NOTA: _____

Edson Rosa da Silva – Professor Avaliador

Professor Doutor – UFRJ

MÉDIA: _____

Assinaturas dos avaliadores: _____

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos os professores que estiveram em meu caminho e àqueles que não eram intitulados como professor, mas que muito me ensinaram ao longo da vida.

Quero agradecer também a dois grandes amigos que me auxiliaram e muito na produção desta monografia. Bruna e Theo, com o auxílio de vocês ficou bem mais fácil. Bruna, obrigada por ter aparecido num francês 7 e ter sido incrível comigo ao longo desta jornada e na vida. Theo, estou esperando para ver a sua monografia e no que precisar estarei aí para ti assim como estive para mim. Eu sei que você vai tirar de letra!

Quero agradecer ao professor Sérgio que me oportunizou abordar meu estágio de francês e também por ter tido que delimitar os locais para estágio de francês, me apaixonei mais pela profissão além de ter encontrado diversos exemplos de professores lá. Obrigada também pela paciência e ter me permitido fazer as coisas no meu tempo. Obrigada pelas aulas e ensinamentos extraclasse.

Quero agradecer ao professor Luiz Carlos Balga, pois quando eu pensei em desistir ele foi mais que um professor, foi um conselheiro e me incentivou a terminar o que eu já tinha começado, me inspirando a chegar até aqui.

Quero agradecer a todas as amigas que me apoiaram e que estiveram comigo durante todo o percurso acadêmico o fazendo cada dia melhor, mais animado, algumas vezes mais suportável, mais leve. Sem vocês não teria tido tanta graça, risadas e nosso batcanal.

Quero agradecer a professora do meu estágio de francês, não sei se posso escrever seu nome aqui, mas quero deixar expresso aqui minha eterna gratidão enquanto aluna pela professora de estágio que mais motivou e me oportunizou aprendizado, que me tratou como igual, que me escutou, que me deu espaço para participar e sentir integrada. Você, professora, também é uma fonte de inspiração para mim. Muito obrigada por tudo.

Quero agradecer por último, mas não menos importante, a você, Dulce. Afinal, eu deveria me apaixonar pelo francês antes de começar essa jornada, foi com você que ela surgiu e eu até hoje não sei explicar o porquê de ser assim, eu só aceitei que me apaixonei pelo francês tanto quanto você me transmitia nas aulas. Merci beaucoup minha eterna professora e hoje amiga.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo mostrar a formação docente de Francês Língua Estrangeira (FLE) através do processo de orientação dado no estágio obrigatório de francês no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ). Por meio do relato de experiência, será contado o estágio obrigatório de francês, dando enfoque na orientação do estágio recebida dentro do CAp-UFRJ. Será comentado o estágio através de um caderno de campo, em que a estagiária anotava informações pertinentes aos *feedbacks* recebidos durante a orientação de estágio, assim como atividades desenvolvidas no estágio e conselhos de classe, além de usufruir de sua memória para descrever as atividades extra classe. Esta monografia descreve o processo de mobilização e identificação da estagiária com o estágio através das inquirições da professora regente e sua orientação. Desta forma, a metodologia utilizada aqui é o estudo de caso, tendo como arcabouço teórico autores como: PIMENTA (1999), ALMEIDA E PIMENTA (2014), FANTACINI, CARVALHO E RIVAS (2017), MELLO E LINDNER (2012), ARAÚJO E LIMA (2014), SOUSA (2016), PIMENTA E LIMA (2005), AZEVEDO E ANDRADE (2011), BOUDREAU (2001) entre outros. Na estrutura teórica deste trabalho abordaremos temas como estágio obrigatório, professor-orientador e orientar, elencados no processo de formação inicial e orientação da professora regente, passando pelo estudo de caso através da verificação dos dados apresentados por relato de experiência da autora, e chegando às considerações finais em que será analisado os prós e contras da formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores; Orientação de Estágio; Estágio Obrigatório de FLE; Estágio Supervisionado.

LISTA DE FIGURA

Figura 1.....	30
Figura 2.....	31
Figura 3.....	32
Figura 4.....	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. CAPÍTULO - CONCEITOS TEÓRICOS	14
1.1 O Estágio Obrigatório	14
1.2 Professor-Formador	16
1.3 Orientação.....	17
2. CAPÍTULO - O RELATO DE EXPERIÊNCIA	20
2.1 Primeiro Contato com o CAp-UFRJ	20
2.2 Período de Observação	22
2.3 Observação de Conselho de Classe/Reunião	24
2.4 Análise de Material Didático	26
2.5 Produção e Correção de Pequenas Participações dentro de Sala de Aula..	27
2.6 Produção de Aula Como Coparticipação (não sendo regência)	35
2.7 Planejamento da Regência	39
2.7.1 Primeira Regência (com ambos professores)	39
2.7.2 Segunda Regência (com a professora regente)	42
2.8 Atividade extraclasse e/ou extraescolar	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
BIBLIOGRAFIA	47

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se configura como um relato de experiência, cujo tema se refere à formação do professor de língua estrangeira, mais especificamente de Francês Língua Estrangeira (FLE) no âmbito do estágio obrigatório de francês no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp-UFRJ).

O tema deste trabalho surgiu após a leitura do texto de Almeida e Pimenta intitulado *Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e ressignificações*, proposta pelo professor de prática de ensino e didática do francês e português. Nele, Almeida e Pimenta abordam a importância da matéria de didática e prática de ensino na formação de licenciandos, exemplificando a experiência do estágio obrigatório quando supervisionado e orientado pelo professor de didática e/ou prática de ensino.

Devido à prática de ensino foi possível ter contato com questões e textos agregados ao estágio ou a algum momento específico do estágio, viabilizando a reflexão entre prática e ensino, uma vez que o professor de prática de ensino e didática sempre debatia temas relevantes ao magistério, seja no âmbito da lei ou estratégias em situações difíceis ou em questões sociais inerentes aos alunos e seus comportamentos. Além disso, o professor apresentava suportes para o desenvolvimento pedagógico de seus discentes, assim como discussões sobre o estágio e suas práticas regularmente em suas aulas, o que além de possibilitar a reflexão da prática dentro de sala de aula, deflagrou o pensamento de empatia, de se colocar no lugar do outro, já que o compartilhamento de experiências se dava em grupo.

A relação entre os dois professores (prática e professor-orientador) favoreceu o questionamento sobre a importância da orientação no estágio obrigatório de francês, pois foi em Prática de Ensino que a leitura e o fichamento do texto de Almeida e Pimenta foram requeridos. Após essa leitura em Prática de Ensino, tive minha primeira orientação com a professora regente no CAp-UFRJ, sendo a oportunidade ideal para me fazer refletir sobre as minhas experiências anteriores (estágios com supervisão de prática, mas com pouca ou nenhuma orientação dentro do estágio) e compará-las com a que eu começava a ter naquele momento, favorecendo o questionamento sobre as diferenças.

Alguns exemplos dessas diferenças são o fato de eu não ter tido proximidade com a turma, no estágio de português, mas ter criado vínculos na posição professor/estagiária e aluno; de não ter tido contato com o quadro e a elaboração de atividades; e de não ter sido ofertado questionamentos sobre as diversas funções do professor dentro da escola, que vão além de ministrar aulas. Isso porque, no primeiro estágio de português, não houve um direcionamento que impulsionasse o pensamento crítico para a elaboração e a produção de conteúdos complementares à aula e que são fundamentais para a formação do professor por fazerem toda a diferença para a composição de uma aula eficiente.

Antes de iniciar o estágio no CAP-UFRJ tive outras experiências dentro do sistema educacional. A primeira delas foi na Escola Municipal Costa Rica, onde eu atuei no Ensino Fundamental I como mediadora infantil. Lá, tive como alunos uma menina com dificuldades motoras e intelectuais e um menino com Asperger brando.

No início deste estágio eu não tinha conhecimento algum sobre quaisquer tipos de síndromes ou deficiências motoras e/ou intelectuais de forma que tive que pesquisar sozinha no início até me integrar com a responsável pela Sala de Recursos, onde há uma pessoa qualificada para lidar com os alunos e suas particularidades. A professora regente da turma na qual fiquei junto aos alunos também não sabia muito como lidar, e tendo ela que atender mais 30 alunos, não conseguia dar a atenção requerida para a minha aluna em específico. Nesse cenário, não havia supervisão de alguém acerca das atividades escolhidas por mim a ser desenvolvidas com meus alunos, apenas uma lista de habilidades a desenvolver junto com eles, como desenvolver a pega, identificar letras, soletrar, escrever o nome, integrar com os demais alunos entre outros. Essa lista desenvolvida pela professora da Sala de Recursos, com objetivos a atingir, facilitou as escolhas de atividades, assim como a minha integração com o corpo docente auxiliou no desenvolvimento de novas atividades e ideias para atividades motoras com a aluna para além do ensino de português.

Após essa experiência, fiz meu primeiro estágio obrigatório, o de Português, no Ensino Médio, em uma escola estadual. Neste estágio não tive momentos de orientação com o professor regente. O estágio de português foi mais de observação. O professor, apesar de muito qualificado, mantinha piadas muito antiquadas, brincava com questões sérias que eram discutidas dentro da universidade, na prática de ensino, desmerecendo movimentos muito presentes atualmente, tais como

feminismo, racismo entre outros. Tive dificuldades de aceitar pensamentos retrógrados difundido por meios de piadas e “brincadeiras”, às vezes em sala, mas principalmente fora dela, na sala dos professores.

Diante desta experiência, foi muito importante neste momento, para mim, dentro da prática de ensino, ter a oportunidade de compartilhar o que acontecia no estágio durante a aula com os colegas de turma. Isso foi possível pois havia um momento de relato do que ocorria dentro do estágio, e relatar o que eu presenciava e perceber que não era apenas eu que pensava daquela forma sobre certas ações foi uma revelação, um momento de identificação para mim do que eu não queria fazer dentro de sala de aula.

As atividades que tive a oportunidade de participar dentro do estágio de português foram: digitar questões de vestibular no padrão e norma requerida pelo professor, somar os pontos dos alunos e colocar no diário de classe, e por fim corrigir provas de múltipla escolha com o gabarito do professor, uma coparticipação que era para ser individual e acabou sendo compartilhada com outra estagiária.

No desenvolvimento da regência, o professor perguntou qual era a minha ideia, falamos um pouco sobre, mas ele não viu todo o material pronto e nem o seu desenvolvimento. Um ou dois dias antes da minha regência, a turma mudou. Não faria mais a regência com o terceiro ano, e sim com o segundo ano. Desta forma, a aula, planejada com assuntos que rodeavam os alunos do terceiro ano, não possuía temas tão relevantes para o segundo ano. Apesar desta troca de turmas e falta de tempo hábil para a modificação do material, houve um bom envolvimento dos alunos do segundo ano comigo durante a regência, permitindo uma aula tranquila e com participação dos alunos.

Ainda durante o estágio de português, iniciei minha participação dentro do Projeto EMTAJ, no qual fui professora-monitora por um ano e meio. O projeto EMTAJ tem por objetivo oportunizar o ensino de FLE para crianças advindas de comunidades, visando mobilizar os alunos para o aprendizado de uma língua que a princípio só seria “utilizada na França”, segundo os alunos.

O projeto EMATJ, localizado em uma escola municipal no Fundão, era composto por alunas voluntárias (professora-monitora) do curso de licenciatura em francês. O projeto atuava principalmente com crianças do Fundamental I, entre o 3º e 5º ano. As voluntárias se dividiam em dupla ou trio lecionando para a turma com o acompanhamento da professora regente dentro de sala de aula. As professoras-

monitoras deviam criar e adaptar materiais para as aulas dos alunos com base nos interesses deles e por faixa etária, buscando também transmitir o ensino da cultura francesa. A princípio, houve resistência por parte dos alunos, pois tinham a ideia que o francês era apenas utilizado na França. Após um tempo tendo aulas, a resistência diminuiu e alguns alunos manifestaram interesse na cultura francesa, o que permitiu uma maior comunicação entre professor e aluno, proporcionando mais condições para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ocorrer.

A partir dessas experiências relatadas aqui, principalmente das oriundas do meu estágio obrigatório de português e do conjunto de fatores decorrentes dele (estágio obrigatório de francês no CAp-UFRJ, texto de PIMENTA e ALMEIDA e orientação de estágio dada pela professora regente), eu pude comparar meu trajeto enquanto estagiária. Comecei a me perguntar qual era a diferença e a importância de ter alguém dentro de sala de aula que acompanha a turma, no caso, a professora regente, e a me inquirir ações feitas por ela, pelos alunos ou por mim dentro de sala de aula.

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. [...] Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. [...] Sabem, mas não se *identificam* como professores, na medida que *olham* o ser professor e a escola do ponto de vista do ser aluno. (PIMENTA, 1999, p.20).

O trecho acima de Pimenta (1999), me fez perceber que, apesar das minhas experiências anteriores, eu me encaixava nessa falta de identificação com a profissão que escolhi para mim. Apesar de entender a importância do estágio como formação, eu não compreendia o porquê do meu olhar não ter mudado.

O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos do seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastam. (PIMENTA, 1999, p.20).

Os estágios com realidades distintas me proporcionaram experiências diferentes e enriquecedoras. No entanto, ainda havia muitas questões, típicas de alguns licenciandos, que se mostravam latentes: Como dar aula? Como passar a matéria de forma adequada? Qual metodologia devo usar? Devo falar tudo em francês

(na língua estrangeira)? Quando usar o quadro e o livro? Preciso usar o quadro, quando se tem “tudo” no livro? Devo fazer material complementar?

Tendo Pimenta afirmado que um dos papéis dos cursos em formações iniciais é o de transformar o olhar de graduando em olhar de professor, as inquições que me ocorreram em um primeiro momento foram as seguintes: Como o estágio poderia auxiliar na transformação do olhar? Como a orientação do estágio influenciou na transformação do *ver-se* professor?

Por meio dessas reflexões e compreendendo a figura do professor baseada em Azevedo e Andrade (2011), “o professor-formador, no nosso entendimento, é um profissional que trabalha, vivência, organiza e cria saberes tanto no sentido de aprendê-los quanto de transformá-los no ato de ensinar e aprender” (AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p.148), e no decorrer do estágio, pude reconhecer os traços trazidos na definição da professora regente do estágio de francês e nas suas ações com suas estagiárias, reiterado na citação abaixo:

Cabe, então, entendermos que a função do professor formador orientador/supervisor de estágio é ajudar o estagiário a realizar ações educativas que contemplem, também, uma docência séria e comprometida com a aprendizagem dos alunos da escola, por meio de um clima afetivo-relacional construtivo e rico de experiências. (AZEVEDO; ANDRADE, 2011, p.148)

As atitudes da professora regente enquanto professor-formador propiciaram mais questionamentos, dentre eles: A maneira de dialogar e se relacionar com os estagiários de igual para igual influencia em quê? Por que a professora regente permite questionamentos e sugestões? Qual a importância de ter alguém disposto a ensinar o seu trabalho, permitindo que o outro em formação o analise e questione com fins didáticos? O que influi ter a liberdade e um canal de comunicação aberto entre professor regente e o estagiário?

A partir de todos esses questionamentos, proponho este trabalho, que tem por objetivo geral mostrar o processo de formação docente em FLE no CAP-UFRJ e por objetivo específico mostrar a importância da orientação no estágio – pela professora regente – para o desenvolvimento e transformação do futuro professor. Como registros de dados, foi utilizado o caderno de campo que contém informações pertinentes aos *feedbacks* que me foram designados pela professora regente, além

de informações de atividades a serem produzidas ou já prontas e também conselhos de classe e datas de atividades e eventos do CAp.

A metodologia empregada nesta monografia é o estudo de caso baseado na descrição da experiência vivida por mim no CAp-UFRJ, com o auxílio do caderno de anotações, elaboração de atividades e memória. Sendo produzida com base nas leituras de PIMENTA (1999), ALMEIDA E PIMENTA (2014), FANTACINI, CARVALHO E RIVAS (2017), MELLO E LINDNER (2012), ARAÚJO E LIMA (2014), SOUSA (2016), PIMENTA E LIMA (2005), AZEVEDO E ANDRADE (2011) entre outros.

1. Capítulo

1.1 O Estágio Obrigatório

O estágio supervisionado é para alguns discentes a primeira oportunidade de estar em contato com o sistema educacional em uma posição diferente a de aluno. É o contato primário com a profissão professor, em que o discente está em uma posição intermediária dentro do sistema escolar, possibilitando uma análise mais íntima do futuro local de trabalho.

A importância do estágio obrigatório/supervisionado para alguns autores é favorável, como em Bernardy e Paz (2012, p. 2 *apud* OLIVEIRA e CUNHA, 2006), “o Estágio Supervisionado é uma atividade que propicia ao aluno adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a sua inserção no mercado de trabalho”, ou como em Mafuani (2011) ao afirmar que o Estágio é o eixo que articula a produção de conhecimento e desenvolve o currículo, baseando-se no princípio metodológico das competências profissionais que implica “pôr em uso” ou em prática os conhecimentos adquiridos na vida, tanto acadêmica, profissional quanto pessoal. Além desses, o posicionamento favorável à relevância do estágio obrigatório é observável em Filho (2010), “o estágio supervisionado deve ser considerado como um componente que articula o conhecimento construído durante a vida acadêmica preparando os discentes para aplicá-lo em sala de aula como profissionais” (FILHO, 2010, p.1), e em Corte e Lemke, abaixo:

O desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão. Para isso, um dos elementos mais importantes dessa formação é, sem dúvida, o momento do estágio. É nesta etapa que o acadêmico tem a oportunidade de ver aliadas a teoria e a prática, possibilitando-o estabelecer articulações entre estas, construindo, assim, seus saberes docentes e sua formação profissional. (CORTE e LEMKE, 2015, p. 31002)

Entretanto, para outros autores “é importante pensar o estágio como um projeto maior, coletivo e interdisciplinar para a formação do professor e não apenas como um momento de aplicação da teoria acumulada durante as disciplinas da graduação” (MEDEIROS, 2013, p.13). Para Fantacini, Carvalho e Rivas (2017) “o estágio é concebido como *campo de conhecimento*, o qual dispõe de condições para a

construção da identidade docente e a ressignificação dos *saberes* implicados na ação pedagógica” (FANTACINI; CARVALHO E RIVAS, 2017, p. 24493). Já para Pimenta e Lima (2012) “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 29).

Ou seja, cada autor olha por um prisma o estágio supervisionado, seja ele mais positivista ou mais criterioso:

O estágio supervisionado têm sido alvo de diferentes análises indicando a necessidade de redimensionamento das experiências formativas propiciadas na vivência desse componente curricular de formação. Em relação a esse tema existem posicionamentos diferenciados. Por um lado, há o reconhecimento da importância do estágio na formação inicial como fonte de experiências sobre a docência e sobre o ser professor e, particularmente, como fonte de aprendizagens docentes, que resultam das reflexões que os professores produzem em diferentes momentos de suas práticas de ensinar. Por outro lado, existem posicionamentos que consideram que os estágios supervisionados não cumprem bem a condição de contexto formativo por se pautarem em uma racionalidade tecnicista, limitando as ações do futuro professor a uma dimensão burocrática. (BRITO, 2014, p. 01)

Há também posicionamentos que consideram que os estágios supervisionados não cumprem bem a condição de contexto formativo. Isso porque para que o processo de aprendizagem se desenvolva no estágio obrigatório é preciso ocorrer, como discutido em Pimenta e Lima (2005/2006), o cumprimento de um conjunto de fatores que associem a prática com a teoria, de modo que conduza o discente para a reflexão e aproximação da realidade. Segundo as autoras:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios são burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade [...] “É preciso que os professores orientadores de estágios procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias.” (PIMENTA e LIMA, 2005/2006, p. 14)

Já Pimenta e Almeida (2014) entendem o estágio:

Como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais. (PIMENTA e ALMEIDA, 2014, p. 29).

Outros autores reforçam essa ideia de que o estágio por si só não é tão produtivo caso não esteja acompanhado de reflexão. Alguns sugerem que o estágio deva ser constantemente orientado, seja por intermédio de um professor-formador, supervisor, ou ainda de alguém qualificado profissionalmente:

O estágio pressupõe ações pedagógicas efetivas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional estabelecida entre um docente experiente e o estagiário, com a mediação de um supervisor acadêmico. Supõe uma relação pedagógica entre um aluno estagiário e alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho. (AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p. 148).

Para Fiorentini (2008) é necessário “uma formação inicial que lhes proporcione uma sólida base teórico-científica relativa ao seu campo de atuação e que a mesma seja desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática” (FIORENTINI, 2008, p.49). Além disso, para esse mesmo autor, esse desenvolvimento de reflexão requer um tempo relativamente extenso, ele reforça ainda que o “desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados” (FIORENTINI, 2008, p.49).

Outro pilar que complementa a base reflexiva fundamental do estágio vistas anteriormente é a troca de experiências, como destacado em Rocha e Fiorentini (2011), a partir de um estudo de caso de uma professora: “o saber profissional da professora não foi ensinado na universidade, mas construído/aprendido por ela mediante reflexão compartilhada no grupo e pelo grupo de colegas e professores das disciplinas de Didática, Prática de Ensino e Estágio” (ROCHA e FIORENTINI, 2005, p.14).

Diante dessas concepções, é possível perceber que o estágio supervisionado é melhor aproveitado quando se tem a reflexão como base, quando se compreende o estágio não só como um momento que requer múltiplos conhecimentos ou áreas do saber, mas como um local em que essa reflexão acerca das experiências pode ser compartilhada em grupo e pelos professores que envolvem esse núcleo de aprendizagem.

1.2 Professor-formador

O professor formador tem como função auxiliar o estagiário na sua formação enquanto docente:

O papel do professor formador nos cursos de formação inicial deve se pautar no incentivo aos futuros professores para a continuidade dos estudos, análises do cotidiano, reflexão ética das relações, responsabilidade na educação das crianças, jovens e/ou adultos, assim como, na reivindicação de melhores condições de trabalho. O respeito pela profissão de professor e, pelo compromisso com o crescimento social e, conseqüentemente cultural do país, deve ser frisado e construído no curso de formação inicial. (BUENDGENS e HOBOLD, 2011, p.15218).

Recuperando a ideia de professor-formador em Azevedo e Andrade (2011), o professor-formador é visto como um profissional que atua na área, vivencia, organiza e cria saberes. Esse profissional aprende e transforma este saber no ato de ensinar, ou seja, o professor usa da reflexão e do planejamento para poder propagar o ensino. As autoras fazem ainda apontamentos sobre as ações tutoriais baseadas na orientação educativa focando em três dimensões: “educar é orientar para a vida; orientar é assessorar o aluno à enxergar outros caminhos, alternativas e posicionamentos e orientar é capacitar o aluno para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem.” (AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p. 147).

Há diversas formas de relacionamento entre professor e aluno, mais ou menos distantes. No entanto, quanto menor esse distanciamento, mais benéfico tende a ser essa relação aluno professor na formação inicial, conforme afirmam BUENDGENS e HOBOLD (2011) através de entrevistas feitas por elas: “A proximidade, as conversas e a atenção que os professores formadores estabelecem com os licenciandos na sala de aula são muito significativas durante o processo de formação inicial”. (BUENDGENS e HOBOLD, 2011, p. 15221)

A maioria dos entrevistados (30) mostra que uma relação próxima, de empatia, reflete tanto na qualidade do conteúdo apreendido quanto na superação das dificuldades que os estudantes enfrentam durante o curso, seja de ordem pessoal, financeira, cognitiva ou afetiva. Dentre os aspectos positivos na relação com os formadores os participantes apontaram: a) proximidade e abertura para conversas e trocas de ideias; b) vínculo de amizade que envolve afetividade e confiança; c) empatia e sensibilidade para compreender o aluno para além da sala de aula; d) domínio do conhecimento teórico e prático. (BUENDGENS e HOBOLD, 2011, p. 15221)

1.3 Orientar

Como o ato de ensinar é um complexo de múltiplos saberes e como, intrínseco a esse processo, estão muitas variáveis desse todo que consiste o ensinar (seja

sociocultural, estrutural ou material), não há uma técnica “fechada” sobre orientação do professor-formador ou regente com um estagiário. Boudreau (2001) cita alguns autores e leituras feitas sobre um “professor orientador” e um estagiário, e afirma que nenhum texto se detém nas intervenções eficazes sobre orientação e intervenções do professor na aprendizagem do estagiário. Ainda segundo o autor, os critérios de um estágio bem-sucedido também não são bem definidos:

Aucun ne s'est attardé à traiter d'interventions efficaces de l'enseignement associé, soit des interventions qui seraient en lien direct avec des apprentissages du stagiaire. De plus, beaucoup de ces recherches ne définissent pas la réussite ou ne définissent que très vaguement les critères de réussite d'un stage. (BOUDREAU, 2001, p. 67)

Entretanto, Lázaro e Asensi (1989, p. 83 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 57) demonstram a ação de tutorial com quatro objetivos básicos, refletindo a orientação do professor-formador:

- a) Promover a superação das dificuldades que envolvem a não aprendizagem;
- b) Potencializar a integração social, articulando alunos na comunidade escolar;
- c) Fomentar o desenvolvimento de uma atividade autônoma e madura;
- d) Coordenar atividades que possam de fato atender às necessidades dos alunos da própria dinâmica educativa.

Diante dessa compreensão, o professor-formador auxilia o estagiário em seu desenvolvimento enquanto futuro docente. No presente relato, a letra “a” citada acima é encontrada no momento em que a professora regente percebe certas dificuldades minhas e as reporta a mim ou me indaga sobre elas mesmo que a dificuldade apresentada por mim, enquanto estagiária, se repita ao longo do estágio.

O tema tratado em “b” se cumpre quando a professora regente me auxilia na integração social, no momento que mostra todos os locais e como se organiza o colégio, explica ações e me introduz enquanto estagiária a outros professores e funcionários, além de permitir o contato com os alunos, entregas de trabalhos e ficha com fotos e nomes para identificação dos alunos antes das aulas. Ao me possibilitar ações, é possibilitado também um maior elo e conexão com os alunos e também com a profissão.

Já o tópico tratado na letra “c” é perceptível no momento em que são relatadas as coparticipações em que foi possível desenvolver todo o material e ter um tempo de aula para pôr em prática todo o planejamento e desenvolvimento da atividade. Tendo sido orientada e questionada antes, durante e depois das participações.

Por fim, o tema em “d” é desenvolvido ao longo do estágio, nos momentos em que a professora regente chama minha atenção sobre modo de falar, modo de se organizar, modo de produzir e pensar o material e a aula voltada para alunos do 6º ano.

Além de Lázaro e Asensi, temos Bruner (1987 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 57) que aponta seis funções relativas a tutoria, ou seja, a orientação do professor regente:

- a) Estimular o interesse e a adesão ao aprender;
- b) Propiciar o exercício de simplificar as atividades, de modo que haja compreensão e clareza do que deve ser investigado e entendido;
- c) Manter um clima de constante processo de orientação, não apenas no início dos trabalhos, para dizer o que fazer e nem apenas no fim, para avaliar os resultados;
- d) Sinalizar os encaminhamentos possíveis aos tutorandos, auxiliando-os na capacidade de analisar e refletir onde estão e onde podem vir a chegar;
- e) Estabelecer um clima de confiança e segurança nos processos de orientação oferecidos aos alunos;
- f) Apontar possíveis soluções para a realização de tarefas, sugerindo se possível como superar determinados desafios e dificuldades.

Todas essas funções destacadas pelos autores acima são importantes para o desenvolvimento de orientação pelo professor-formador e/ou regente, mas ainda assim, não são fórmulas fechadas sobre como se deve atuar, uma vez que cada caso é único e requer um enfoque distinto ou específico a ser trabalhado. Afinal, nem todos os estagiários possuem as mesmas dúvidas e cometem os mesmo equívocos quanto às regras institucionais. Desta forma, utilizando-os como base para a reflexão e análise do relato de experiência, a aplicação dessas funções dentro do estágio obrigatório de francês no CAP-URFJ serão detalhadas no capítulo 2, destacando as funções implicadas no desenvolvimento do estágio, levando em consideração que não há uma forma única para o orientar, e nem uma fórmula para um estágio bem-sucedido.

2. CAPÍTULO - O RELATO DE EXPERIÊNCIA

O período de experiência como estagiária é vasto e bem complexo, pois há vários pontos a serem observados, avaliados, relevados, questionados e praticados. Sendo assim, dividirei este capítulo em pontos que foram selecionados focando em momentos que julgo cruciais dentro do estágio, na tentativa de melhor ilustrar o percurso da experiência de estágio dos tipos de participações imbricadas ao estágio que são relativos à profissão docente. São eles: 2.1 Primeiro Contato com o CAp-UFRJ; 2.2 Período de Observação; 2.3 Observação de Conselho de Classe/Reunião; 2.4 Análise de Material Didático; 2.5 Produção e Correção de Pequenas Participações dentro de Sala de Aula; 2.6 Produção de Aula como coparticipação (não sendo regência); 2.7 Planejamento da Regência; e 2.8 Atividades Extraclasse e/ou Extraescolar. Essa organização tem o objetivo de demonstrar o estágio e a orientação recebida no CAp-UFRJ no setor de francês.

2.1 Primeiro Contato com o CAp-UFRJ

O primeiro contato com o CAp-UFRJ aconteceu através de uma reunião geral com futuros estagiários de diversas áreas, no dia 27 de março de 2019. Nesta reunião foi apresentada a história do CAp, suas regras e como funcionava o estágio e, sobretudo, o que um estagiário não poderia fazer com os alunos. Deu-se enfoque ao não compartilhamento de redes sociais com os alunos, não dar presentes mesmo que o gesto parecesse inofensivo e foi apresentada algumas situações de quando gestos similares ocorreram e suas consequências. Os futuros estagiários ganharam um *Caderno de Estágio* e dentro dele havia especificações dos objetivos, das normas, das regras e da vida escolar do colégio.

No caderno, o CAp define seus objetivos quanto aos licenciandos e afirma que durante a realização do estágio inclui: as etapas de observação, de coparticipação e de regência. E reitera que o CAp estimula a participação dos licenciandos em conselhos de classe, nas atividades extraclasse, nos diversos eventos e atividades organizados pelos Setores Curriculares, na elaboração de material didático junto com os professores, na participação de discussões sobre temas inerentes ao trabalho docente, nos processos de avaliação, além de estimular a integração dos estudantes nos projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos na escola.

Além disso, declara a atuação conjunta entre os professores de Prática de Ensino da Faculdade de Educação e os professores do CAp como uma etapa para um estágio no qual a teoria e prática não se separam.

É previsto também no Caderno de Estágio que o licenciando passe por reuniões semanais com os professores regentes para que sejam tratadas questões de estratégias didáticas, de recursos de avaliação e que sejam analisados fatores socioeducacionais que interferem na relação professor e aluno além de orientação na preparação das regências.

O estágio que será relatado aqui iniciou em março de 2019, com término em novembro de 2019. Dentre todos os pontos destacados aqui do Caderno de Estágio, não participei do projeto de pesquisa/extensão dentro do CAp devido à falta de horários meus compatíveis com o projeto. Apesar de ter ido uma única vez.

Essa reunião de apresentação do colégio cria uma atmosfera de acolhimento do estagiário dentro da instituição, influenciando no desenvolvimento afetivo do estagiário com o colégio, uma vez que detalhes do funcionamento e sobre as regras são passados. É informado também sobre o suporte ao estagiário no desenvolver do estágio, apontando setores que podem auxiliá-los, assim como a estrutura escolar e detalhes de avaliações dos estudantes dentro da instituição. Diante de todos esses esclarecimentos, é promovido um ambiente favorável para que a relação afetivo-emocional seja estabelecida, o que é fundamental para o processo de formação inicial, uma vez que aumenta a confiança entre estagiário, instituição e os demais envolvidos nela.

Segundo Azevedo (2009), “é fundamental existir a capacidade de estabelecer ações dialógicas em que haja comunicação entre os sujeitos” (AZEVEDO, 2009, p.107). Essa comunicação começou a ser estabelecida desde a primeira reunião, mas foi mais desenvolvida no momento em que houve a definição da professora-regente e da turma e no decorrer dos encontros de orientação, local em que os acontecimentos em sala eram debatidos.

À vista disso, as impressões passadas nesse primeiro contato com a instituição superaram minhas expectativas e me ofertaram maior segurança para dar continuidade à jornada de estágio.

2.2 Período de Observação

Outra etapa fundamental para a formação inicial é o período de observação, que no CAp-UFRJ dura em média 20 horas. Consiste no tempo que o estagiário fica em sala de aula, mas com a finalidade de apenas observar a aula sem de fato praticar alguma ação que não seja a de observar e de questionar o que acontece em cada aula que acompanha. Vale ressaltar que neste momento o estagiário deve observar as ações de cada professor e aluno, pois após este período o estagiário escolherá o professor com o qual deseja estagiar e a qual turma seguir. O professor regente se encarregará do estagiário durante o período de estágio, além de o orientar durante sua jornada de estágio pelo tempo em que o estágio durar.

Há a superação da imitação do professor ideal pelo conhecimento analítico dos modelos de ensino empregados pelo professor. Assim a ótica e o foco de análise sai da pessoa do professor e vai para a forma de como ele ensina. Neste cenário, o estagiário deveria ter contato com vários professores que adotam métodos de ensino diferentes para, a partir disso, construir modelos de ensino que possam vir dar certo evitando, também, aqueles que possam gerar problemas. (ALARCÃO e TAVARES, 1987, *apud* AZEVEDO e ANDRADE, 2011, p. 150)

Neste período, estive em contato com 3 professoras diferentes em turmas que variavam entre 6º ano do ensino fundamental II até o 3º ano do segundo grau. Foi nesta etapa que observei as atividades escolhidas por cada professora no ambiente da sala de aula e reconhecer as que mais me identificava, assim como pude reconhecer comportamentos dos quais não gostaria de reproduzir no magistério. Observei o comportamento das turmas e dos professores como um todo, já fazendo minhas ponderações sobre o que era bom ou ruim nas aulas. Após um tempo realizando esse reconhecimento do estágio, fiz a escolha pela minha professora regente em função da identificação que tive com sua abordagem, pela tratativa atenciosa com os alunos dentro e fora de sala, e pela forma como ela transmitia seu conhecimento dinamicamente, preenchendo a sala de aula e prendendo a atenção dos alunos. Além dessas razões, que já configuram algo essencial para um professor, a maneira cativante com a qual ela conduzia as aulas era algo que eu gostaria de aprender ou ao menos observar mais de perto.

Foi possível notar que a professora permitia a integração social dos alunos, já que no decorrer da observação houve um momento em que a turma estava agitada

e, conforme combinado entre eles, quando a professora levantasse a mão, significava que ela gostaria de falar e ser ouvida, de forma que os alunos deveriam ficar quietos. Os alunos por sua vez, para mostrarem que estavam respeitando, levantavam a mão e esperavam os demais se calarem. Certo dia, isso não ocorreu, de forma que a professora, depois de alguns minutos sem sucesso, pegou uma cadeira se dirigindo ao meio da sala, sentou-se e continuou com a mão levantada. Com essa atitude, os alunos começaram a ficar quietos e ela esperou mais um pouco até que os ânimos se acalmassem. Foi quando ela questionou a eles o que havia acontecido ali. Durante um tempo, o silêncio foi total, mas aos poucos os alunos começaram a responde-la. Neste momento, foi possível perceber que ela instigou os alunos à fala, mas não de qualquer maneira. Antes, ela parou para escutá-los, estimulando um clima de confiança entre os alunos e ela, mobilizando-os a refletir suas próprias ações.

Após o período de observação, eu tive minha primeira orientação de estágio, que culminou nos questionamentos já citados por mim, sobre o porquê de eu não me ver como professora e o porquê de minha visão de aula estar no lugar de aluna. Nessa primeira orientação, a professora regente me indagou sobre o que eu achava da aula que ela tinha acabado de lecionar, mas eu não sabia responder para além de boa e ou ruim, então perguntei “como assim?”, pois sabia que ela queria mais do que eu respondi, apesar de não ter certeza sobre o que eu deveria responder ou ter observado.

O professor formador agiu então, não fornecendo respostas prontas à dificuldade enfrentada pela professora em formação, mas lançando a ela uma nova pergunta [...], de modo que ela refletisse sobre o que precisava mobilizar para que a tarefa proposta fosse realizada. Diante disto, o erro passa a ser para o professor formador um elemento importante para contribuir na construção de conhecimento dos professores em formação, pois ele o aproveitou para questionar as produções, fazendo com que os professores em formação refletissem sobre elas, evoluindo na espiral de aprendizagem em desenvolvimento. (OLIVEIRA e SCHERER, 2013, p. 107).

Ao contrário do esperado, não recebi uma resposta fechada, mais uma ideia do que observar. No momento de orientação havia um clima relacional-afetivo, uma vez que a professora me passava segurança e me permitia falar e sentir que estava sendo escutada: “Cada professor-formador estabelece um clima relacional-afetivo que potencializa momentos de desenvolvimento e aprendizagem” (AZEVEDO, 2009, p. 109). Conforme Azevedo (2009), a capacidade de estabelecer relações dialógicas está ligada diretamente a capacidade de saber ouvir e problematizar aquilo que o

aluno traz (ideias, percepções, valores e crenças), possibilitando um acolhimento ao aluno, gestos que minha professora regente aplicou com maestria.

Efectivamente, para que o processo da supervisão se desenrole nas melhores condições é necessário criar um clima favorável, uma atmosfera afectivo-relacional positiva, de entre ajuda, recíproca, aberta, espontânea, cordial, empática entre o supervisor e o professor. Esses têm que colocar-se numa atitude semelhante à de colegas, numa atmosfera que lhes permita, porém, estarem à disposição um do outro, usando o máximo de recursos, de imaginação, de conhecimentos, de técnicas, de estratégias de que cada um é capaz, a fim de que os problemas que surjam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e nas próprias atividades de supervisão sejam devidamente identificados, analisados e resolvidos. (ALARCÃO e TAVARES, 1987, p. 68 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 108).

Na aula seguinte a essa orientação, fiz uma pequena participação realizando a correção de um exercício. Enquanto corrigia, tudo o que foi conversado na orientação estava na minha cabeça, foi quando me dei conta de que eu já começava a esboçar um novo olhar dentro de sala de aula. Um olhar mais maduro, pois já não era mais o olhar de quando adolescente, enquanto aluna, tinha agora a responsabilidade de lecionar, de concatenar as informações de fundo teórico e misturá-las à prática, sem esquecer o fundo social-cultural intrínseco ao ato educacional.

Para Azevedo (2009), é necessário o desenvolvimento das qualidades docentes como “a empatia; a maturidade; a socialização e a responsabilidade, como elementos que, por um lado, promoveriam uma relação amistosa, afetiva, mesmo em situações conflitivas, como também oportunizaria o diálogo, o respeito e a co-responsabilidade” (AZEVEDO, 2009, p. 109) dentro do desenvolvimento da formação inicial. Essas qualidades são importantes no desenvolvimento de uma aula, no dia a dia do profissional, uma vez que o trabalho do professor é dependente da colaboração do aluno.

2.3 Observação de Conselho de Classe/Reunião

Esse processo também me foi passado pela professora regente, que me informou sobre o conselho de classe de forma que eu pude me inscrever para poder assistir. Afinal, devido ao número de estagiários do CAP-UFRJ, era necessário uma inscrição prévia na DALPE (Direção Adjunta de Licenciatura, Pesquisa e Extensão) para que fosse possível assistir o conselho.

Diferentemente do conselho de classe do estágio obrigatório de português, onde os professores elogiavam alguns alunos e passavam a maior parte do tempo questionando os alunos problemáticos, o conselho de classe do CAp-UFRJ se mostrou diferente, isso porque, no CAp, havia um espaço para participação ativa dos alunos, além de oferecer o auxílio da DAE (Divisão de Apoio ao Estudante). O conselho foi marcado por três momentos: um encontro entre os professores e os alunos; outro entre alunos e a DAE (como a turma era do sexto ano, essa intermediação era fundamental para que os alunos se expressassem); e por fim o momento em que a DAE informava aos professores os problemas pessoais de alunos ou algo extraclasse.

Esse movimento de permitir um local de fala para os alunos dentro do conselho e de fazê-los escutar as perspectivas de seus próprios professores para que, no caso dos representantes de turma, fosse difundido isso aos colegas é o que mobiliza um pensamento reflexivo e crítico acerca da escola e do próprio aprendizado. Por isso, manter uma inter-relação entre alunos, professores e instituição, envolvendo os alunos com os assuntos escolares, é um bom caminho para reforçar o elo relacional-afetivo.

Com base nas minhas anotações, as preocupações por partes dos professores foram as seguintes:

- selecionar os alunos que precisam de apoio;
- traçar o perfil da turma;
- falar de aluno por aluno;
- questionar como será o apoio e a recuperação paralela;
- questionar a diferença entre apoio e recuperação paralela.

Os pedidos dos alunos foram:

- aulas mais divertidas, ideias de aulas que ajudem a estudar;
- mais passeios;
- diminuir o *bullying*;
- gritar menos;
- conversar mais;
- mais artigos de higiene no banheiro.

Os professores pediram para os representantes da turma:

- a turma escutar mais para que seja possível realizar as demandas dos alunos;
- elogiaram a turma - Turma inteligente, criativa, afetiva;
- desafio, mais concentração, administrar as emoções;
- utilizar as palavras mágicas;
- não brincar com o material da aula anterior na sala de outro professor;
- isolamento de integrantes da turma, o que fazer?
- Invisibilidade, ninguém escuta ninguém;
- colaboração do aluno quando o professor chama a atenção do colega.

Neste contato com o estágio eu vi a preocupação com o melhor para o aluno, com foco em ensino e não como uma forma de punição, ao contrário disso, a busca é pela melhor forma em conjunto de chegar ao aluno com dificuldade.

Esse contato com o conselho de classe foi crucial para aprimorar minha visão da função e da responsabilidade de um professor, seja com o aluno ou com a instituição. Isso pois o conselho visa ajudar e a organizar, da melhor forma possível, medidas que devem ser aplicadas devido às constituições do colégio (provas, testes, recuperação entre outros), de forma que os alunos não saiam prejudicados ou que a carga para eles seja minimizada no ponto de vista de estresse e números de (testes a mais devido a uma recuperação, por exemplo). Além disso, ainda visando o melhor aprendizado ao aluno, o conselho mostra como organizar uma semana de recuperação com o aluno, sem sobrecarregá-lo de tarefas, uma vez que alguns alunos possam estar com mais de uma recuperação naquele bimestre.

Essa experiência foi relevante, pois dentro do colégio pude perceber que há uma comunicação entre os alunos, os professores e a direção do colégio que permite o desenvolvimento entre todos os envolvidos com enfoque no ensino-aprendizagem e o melhor para o aluno. A reunião e a equipe escolar me deu mais motivação para me desenvolver enquanto estagiária dentro do colégio, uma vez que todos trabalham em prol do aluno e muitas das vezes em grupo.

2.4 Análise de Material Didático

Minha primeira tarefa, após a escolha da professora e turma e da passagem pelo COC (Conselho de Classe), foi observar o material didático escolhido pelas

professoras do Setor de Francês — *ADOMANIA 1*, e o *cahier d'activités* feitos por elas para os alunos. Pude conhecer as matérias que seriam lecionadas e apurar, em outros livros de francês, dentro do acervo do CAp-UFRJ, exercícios que pudessem ser usados ou adaptados para o contexto gramatical ou lexical do livro principal.

Após ter consultado diversos livros didáticos, anotado alguns exercícios e sugestões de novos exercícios usando ou imagens ou áudios ou o enunciado de questões dos livros, eu teria orientação para apontar minhas motivações e o porquê de tais escolhas e propostas de exercícios. Chegando o momento de orientação do estágio, a professora regente e eu iniciamos uma conversa acerca do que foi observado durante essa primeira tarefa, os exercícios escolhidos e as razões de serem escolhidos, o que fazer com eles como adaptá-los, entre outras coisas. Neste momento, a professora regente me indaga sobre os exercícios, pergunta o que eu achei dos livros em um geral, quais são os prós e contras do *Adomania*, assim como quais outros livros eu adotaria e o porquê.

Após todo o processo de inquirição e trocas de informações, as observações que tive foram que esse exercício, de observar como os outros livros apresentam seus materiais para a mesma faixa etária, faz com que seja possível refletir as inúmeras maneiras de se ensinar uma mesma informação. Inquirir sobre como o livro principal poderia melhorar ou como certos exercícios em um determinado livro estão mais claros e/ou mais interessantes para o aluno de certa faixa etária. Ademais, notar que os exercícios variados, que vão para além do tradicional, trabalham outras capacidades do aluno, que podendo ter dificuldade em algum tipo de exercício específico, pode vir a se sair bem no outro, tendo esses exercícios trabalhados o mesmo tema, ponto gramatical e/ou lexical.

A partir desse exercício com os livros, foi dado início minhas participações na preparação de exercícios, pois a professora regente pediu que eu desenvolvesse atividades que eu havia proposto com os livros, me estimulando a criar e me dando liberdade para tal, o que vai de encontro a uma das seis funções de Bruner (1987 *apud* AZEVEDO, 2009, p.57), “a) estimular o interesse e a adesão ao aprender.”

2.5 Produção e Correção de Pequenas Participações dentro de Sala de Aula

Nesta etapa, a professora regente pediu que eu fizesse um esboço detalhado de como eu faria a mobilização dos alunos do sexto ano na *Étape 2* do livro Adomania. O início da aula de acordo com as minhas anotações, iniciaria assim:

Questionar se os alunos escutam música, se são ecléticos. Perguntar quais músicas os colegas deles gostam de escutar etc. Será que a professora escuta música? Quais ritmos? Esperar que eles falem e interajam e iniciar a aula. Em seguida pediria que eles lessem o enunciado, depois perguntaria se eles conhecem algum canto da lista do exercício 1. Em seguida colocaria os áudios. Na questão 2, faria uma enquete e perguntaria onde eles escutam música. Faria uma porcentagem na sala e depois compararia. Na questão 1 "*Fais le test*", colocaria o áudio e auxiliaria caso necessário. Na questão 3 do primeiro quadro, pediria para fazerem uma lista de artistas preferidos deles e se possível usaria as 5 abas como especificação. Na questão 3 e 4 do áudio, faríamos normalmente, mas antes explicaria o que é uma sondagem.

O que a professora fez baseado nas minhas anotações:

Mostrou a capa da *Étape 2*. Perguntou se entenderam o título e disse a temática do capítulo. Relembrou verbos como *trouver*. Fez o exercício da capa. Introduziu o tema música que escutamos no dia a dia, mesmo se não quisermos escutar. Apresentou o que iriam aprender e traduziu alguns verbos. Pediu que os alunos criassem a atividade em dupla. Leu o título e questionou os alunos, e pediu para que lessem a primeira imagem. Explicou quem era cada cantor ou banda. Pôs o áudio. Colocou o vocabulário das imagens no quadro, assim como um resumo de como falar a opção que cada um marcou. Perguntou aos alunos as opções escolhidas por eles e os auxiliou no momento da fala. Fez uma sondagem de ritmos brasileiros no quadro junto com os alunos (eles formaram uma fila em frente ao ritmo que mais gostavam). Questão 2, *sondage*. Explicou o verbo *télécharger*, *jouer* e fez uma sondagem com porcentagem. Observaram o exercício 3 e fizeram o exercício 6. Escutaram o áudio (a professora fez uma nova tabela no quadro com relação a questão).

Após a aula, tive um horário para orientação. Conversamos sobre as diferenças entre a aula que eu planejei e escrevi e a que ela deu. Ao observar como eu faria e como ela fez, foi possível perceber os detalhes das ações dela. A forma de sensibilizar e elencar os acontecimentos posteriores de forma que todos culminassem no objetivo que era esperado para aquele capítulo. Apesar de eu ter pensado na sensibilização dos alunos, o movimento de uma atividade a outra estava muito brusca, não refletindo

suficientemente bem os detalhes de cada ação, não pensando também na compreensão do aluno. A minha atividade era bastante crua e a dela, bem desenvolvida, tendo em vista também o fato dela já ter contato com o livro há mais tempo, me faltava observar melhor as predisposições dos exercícios e os conteúdos do livro. Ela encadeou as informações de forma mais clara possível para que os alunos não só chegassem ao conteúdo proposto para aquela etapa, como também a compreendessem da melhor forma possível. Foi importante perceber o que eu não estava fazendo e o que eu poderia melhorar sem que ninguém tivesse me dito o que olhar, pois eu já tinha compreendido o que olhar para além do bom e ruim de antes, o estágio começava a me mudar enquanto profissional.

O estágio seguia o fluxo comum que era planejamento, orientação e aula com a minha turma de sexto ano. Dentro do planejamento eu fazia atividades pertinentes ao estágio, pensar em como dar aula é um exemplo disso. No dia 5 de junho, eu fiquei de pensar atividades para propor: produção escrita, produção oral e atividades, para prova ou não. A prova deles ocorreria no dia 18 de junho e no dia 19 eles teriam produção escrita e gravação de vídeos como atividade proposta pela professora regente. No dia 5, eu pude corrigir um exercício. A turma colaborou comigo, porém eu estava muito nervosa, insegura e tensa. No entanto, a orientação foi muito proveitosa, a professora regente me apontou incongruências, como mistura de pronomes, e me motivou, pois eu estava bem negativa quanto à pequena participação. Ela também me pediu para rever os verbos no imperativo em francês, pois notou meu *deficit* em produzir os exercícios escritos.

Ao sinalizar os pontos que eu tenho a melhorar e me fazer refletir minhas ações, a professora regente foi de encontro a mais uma das funções de Bruner (1987 *apud* AZEVEDO, 2009, p.57) que é “d) sinalizar os encaminhamentos possíveis aos tutorandos, auxiliando-os na capacidade de analisar e refletir onde estão e onde podem vir a chegar”, também promovendo a superação das dificuldades encontradas por mim no decorrer do estágio.

No trabalho de observação dos livros didáticos foi elaborado uma folha de exercícios em conjunto com a professora regente com foco gramatical na negação. Foi combinado que eu fizesse os dois primeiros exercícios sobre negação e explicasse sobre vocabulário em aula e os exercícios de números ficariam para casa. Um dia antes do estágio eu preparei um planejamento para como abordar a aula. Sensibilizar os alunos questionando se eles têm piscina em casa ou se já foram a uma piscina, se

sabem nadar... Em seguida, pedir que observem a cena A e digam o que cada personagem está fazendo na cena B. Utilizar o exemplo do exercício para explicar como fazer os exercícios. Para a questão 2, aproveitar o exercício anterior e questionar se eles amam alguma atividade com o vocabulário do exercício anterior para exemplificar. Perguntar se eles não amam alguma atividade. Explicar exercícios 3 e 4.

No dia seguinte, antes da participação, a professora regente me questionou como eu faria para introduzir o exercício, o planejamento mudou e ela me deu sugestões e me ajudou a perceber os detalhes do que seria provavelmente questionado pelos alunos, me ajudando a me preparar detalhadamente para a atividade. Ou seja, ela atuou como professora-formadora não só antes e após as atividades, mas durante também, estando diretamente relacionada à função de Bruner (1987 *apud* AZEVEDO, 2009, p.57) “c) manter um clima de constante processo de orientação, não apenas no início dos trabalhos, para dizer o que fazer e nem apenas no fim, para avaliar os resultados”.

Após a minha participação discutimos em orientação o que eu achei sobre a minha atuação em sala e ela pontuou coisas que eu poderia melhorar. Primeiro ela afirmou que não precisava falar tudo em francês, disse que eu tenho que chamar atenção dos alunos e focar na parte importante do exercício e prestar atenção nos detalhes, minha organização no quadro não foi boa, não numerei os exercícios e expliquei todos os verbos de uma só vez.

A professora me explicou que a organização no quadro é importante me dando um exemplo simples: uma aluna sai para o banheiro, quando volta o quadro está cheio e como eu não comecei da esquerda pra direita e nem enumerei os exercícios, essa aluna ficará perdida. Após essa explicação, entendi a importância da organização de um quadro.

Enquanto fazia participações eu também tinha tempo para planejamento e elaboração de atividades inclusos enquanto estagiava. Um dos primeiros trabalhos que propus foi aproveitar a mudança do nome do cantor que estava presente no livro didático como exemplo na *Étape 2* para produzir uma Compreensão Escrita (CE). A proposta era simular uma notícia de uma página de internet e através dela fazer com que os alunos respondessem questões sobre o texto apresentado. Observe as Figuras 1 e 2.

Figura 1 - Maître Gims sem intervenção da professora regente

1) Lis le texte ci-dessous, puis répons.

Actualite.fr
www.actualite.fr/maîtregims

Maître Gims change de nom de scène



Photo Gims

Il s'appelle Gandhi Djuna, son pays d'origine c'est la République Démocratique du Congo, il a 33 ans. Il est chanteur. Son nom de scène c'est Maître Gims, mais il va changer son pseudo. Il explique le pourquoi de ce changement. Gims dit que les gens l'appellent comme Maître Gims avec la référence aux arts martiaux, au manga.

Maintenant, quand il va à certains pays, les gens l'appellent de Maître Gims comme s'il était un être divin et il n'aime pas l'idée d'être un être divin. C'est pour ça qu'il va changer son pseudo (nom de scène) de Maître Gims pour, seulement Gims.

- Son vrai nom c'est Gims?

- Il est français ?

- Il a 34 ans ?

- Les gens l'appellent Gandhi ?

- Gims aime les arts martiaux et le manga ?

- Quel est sa profession ?

- Il va changer son pseudo de Gims pour Maître Gims ?


- Il aime son pseudo ?

Fonte: Própria

1) Lis le texte ci-dessous, puis réponds.

Actualité.fr
www.actualite.fr/maîtregims

Maître Gims change de nom de scène



Il s'appelle Gandhi Djuna, son pays d'origine c'est la République Démocratique du Congo, il a 33 ans. Il est chanteur. Son nom de scène, c'est Maître Gims, mais il va changer son pseudo. Il explique le pourquoi de ce changement. Gims dit que les gens l'appellent comme Maître Gims avec la référence aux arts martiaux, au manga.

Maintenant, quand il va à certains pays, les gens l'appellent de Maître Gims comme s'il était un être divin et il n'aime pas l'idée d'être un être divin. C'est pour ça qu'il va changer son pseudo (nom de scène) de Maître Gims pour, seulement Gims.

Photo Gims

a) Quel est son vrai nom ?
 Maître Gims
 Gims
 Gandhi Djuna

b) Quel est son pays d'origine ?
 C'est la France
 C'est la Suisse
 C'est la République Démocratique du Congo

c) Quel âge il a ?
 Il a trente-cinq ans
 Il a trente-trois ans
 Il a trente-quatre ans

d) Comment les fans l'appellent ?
 les fans l'appellent Gims
 les fans l'appellent Maître Gims
 les fans l'appellent Gandhi Djuna

e) Gims aime les arts martiaux et le manga ?
 Oui, il aime beaucoup
 Non, il n'aime pas
 Je ne sais pas

f) Quel est sa profession ?
 Il est chanteur
 Il est professeur
 Il est médecin

g) Il va changer son pseudo de Gims pour Maître Gims ? pourquoi ?

h) Qu'est-ce que tu penses de ce changement ?

En ce moment son nom est Gims, c'est seulement Gims. Pourquoi pas M.G. ?


Figura 2 - Maître Gims com intervenção da professora regente

Fonte: Própria

A Figura 1 apresenta uma CE pobre e com enfoque na escrita, não levando em conta outros saberes e aptidões dos alunos, já que alguns podem ter facilidade na escrita, mas outros serem melhores em associações, correlações e afins. A Figura 1 não está tão acessível a todos os alunos. Na Figura 2, comecei a modificar as questões, algumas mudanças estruturais aconteceram e outras a nível de texto foram requeridas. No entanto, nenhuma das duas figuras acima foi posta em prática. Em orientação e questionamentos ficou decidido em adaptar o que seria notícia em uma entrevista, conforme estava no livro, porém mais detalhada e atualizada. Assim, este

exercício serviria também para auxiliar o aluno na atividade de vídeo que seriam feitas em seguida, em que se auto entrevistariam com o tema relativo à música.

Figura 3 - Maître Gims Final



COMPRÉHENSION ÉCRITE

1) Lis le texte ci-dessous, puis réponds aux questions.

Actualité.fr
www.actualite.fr/maîtregims

Interview avec Maître Gims!

Interviewer : Maître Gims, c'est ton vrai nom?
Gims : Non, je m'appelle Gandhi Djona. Maître Gims, c'est mon pseudo. Mais maintenant, je préfère qu'on m'appelle seulement Gims.

1) Pourquoi?
G : J'aime le mot "maître" parce que j'aime les arts martiaux et le manga. Mais dans d'autres cultures, "maître", c'est un être divin et moi je ne suis pas un être divin.

1) Où tu es né?
G : Je suis né en République Démocratique du Congo.

1) Est-ce que tu es la nationalité française ?
G : Non, je n'ai pas la nationalité française.

1) Quel âge tu as?
G : J'ai 33 ans.

1) Quel est ton style de musique préféré?
G : Moi, j'aime le rap, mais j'aime aussi le pop, le R'n'B et l'électro. Mais comme tu sais, je chante le rap, parce que c'est mon préféré.

1) Est-ce que tu joues de la guitare ?
G : Non, je ne joue pas de la guitare.

1) Tu es marié ?
G : Oui, je suis marié.

1) Tu as des enfants ?
G : Oui, j'ai quatre enfants.

1) Je sais que tu as trois albums, le dernier s'appelle Calévaire Maître. Est-ce que tu es d'autres publications?
G : Oui, j'ai un livre autobiographique qui s'appelle Maître Gims. Vis le Soleil qui raconte une partie de ma vie... et Devil's Relics.

1) Qu'est-ce que c'est Devil's Relics?
G : C'est une BD que j'ai réalisée avec mon frère. Il est fan de manga aussi.

1) Merci beaucoup pour cet interview, Gims!
G : De rien! C'est un plaisir pour moi d'être ici.

Photo Gims
Image: la bande dessinée
Image: le livre - Maître Gims Vis le Soleil

a) Quel est son vrai nom ?
 Maître Gims
 Gims
 Gandhi Djona

b) Quel est la nationalité de Gims ?
 Il est français
 Il est suisse
 Il est congolais

c) Quel âge il a ?
 Il a trente-cinq ans
 Il a trente-trois ans
 Il a trente-quatre ans

d) Quel style de musique il chante ?
 le rap
 le pop
 le rock

2) Écris vrai (V) ou faux (F). Souligne ce qui est FAUX et écris la vraie information.

Maître Gims joue de la guitare.
 Maître Gims s'appelle maintenant Gims.
 Il n'est pas marié.
 Il a quatre enfants.
 Il déteste le rock.
 Son nom est Djona.
 Son prénom est Gims.

3) Connecte les points avec les bonnes réponses.

C'est un titre d'un livre ●	● Gandhi
C'est un prénom ●	● Maître Gims Vis le Soleil
C'est une bande dessinée ●	● Quatre enfants
C'est un pseudo ●	● Devil's Relics
Gims a ●	● Gims
C'est un style musical ●	● Le rap

4) Maintenant, c'est toi l'interviewé(e)! Réponds aux questions ci-dessous.

a) Quel est ton style de musique préféré ?

b) Est-ce que tu joues d'un instrument ? Lequel ?

c) Tu aimes les BD aussi? Cite des exemples que tu connais.

d) Tu as quel âge?

Fonte: Própria

Como é possível observar, os exercícios apresentados na Figura 3 consistem em exercícios em estilo variados e com mais chances do aluno que tenha dificuldade em um determinado tipo de exercício se sair bem nos demais, pois os saberes para responder essas questões são diversos.

Todo dia de estágio eu tinha tempo para planejamento de atividades, orientação, e assistia e participava das aulas com a turma de sexto ano. Durante o primeiro semestre eu ia ao CAp apenas uma vez por semana, no final de julho passei a ir dois dias por semana, o que ocasionou em mudanças não só no planejamento da professora regente com o meu estágio, como também no meu entrosamento com alunos. Em resumo, eu sempre tive horário de planejamento e orientação toda semana mesmo indo apenas uma única vez, o que mudou no sentido prático foi a possibilidade de acompanhar outras turmas de sexto ano e também uma turma de ensino médio.

Durante o estágio eu tive oportunidade de corrigir exercícios em sala de aula, exercícios avaliativos por escrito, mas o que eu corriji fora de sala de aula e que aprendi algo muito relevante foi uma avaliação. Durante a correção da prova eu escolhi uma caneta de cor roxa, no entanto, o aluno fez a prova com uma caneta azul de forma que ficou difícil identificar após a correção se uma questão estava correta ou não. Além disso, a professora regente apontou problemas nas minhas correções, pois estavam muito sutis e o aluno poderia não notar as observações. Ou seja, sinalizar melhor e com uma letra maior para poder chamar atenção para o desvio.

A importância destes detalhes estão justamente na melhor compreensão do aluno nas correções dos seus desvios e evitar confusões quanto à nota final, uma vez que as cores da correção se misturavam. Outro ponto importante é o tamanho e forma de correção (letra) que quando muito pequena podem passar despercebida pelo aluno, de forma que, ele não notando, pode vir a repetir o mesmo desvio, uma vez que não notou antes que estava errado.

Continuei fazendo pequenas participações em sala de aula e apesar de ter consciência de que deveria organizar o quadro, eu continuava errando e não começando da direita para esquerda, além disso eu falava baixo e não chamava a atenção corretamente dos alunos. Até que após o término de uma aula e os alunos já indo embora, a professora regente, sentada ao fundo da sala me chama. Ela pediu para que eu olhasse para o quadro da forma com a qual eu o deixei. Foi quando eu tive uma consciência maior do panorama do quadro, constatando a desorganização como ela já havia mencionado e chamado minha atenção em uma outra participação.

Em uma participação corrigindo exercícios de pronomes, a professora me alertou para o fato de eu misturá-los no momento de fala ao chamar atenção dos alunos. Minha organização no quadro começou a melhorar, porém outros pontos foram relevados, tais como: falar de forma simples, olhar para a sala como um todo, auxiliar a fala com o gestual, não ficar ansiosa, ter postura e impor mais a voz.

Com essas correções eu passei a observar mais o que eu dizia e como dizia e perceber de fato o que eu fazia e refletir em como eu poderia melhorar. Foi importante ela me chamar a atenção para essas pequenas ações do dia a dia, pois eu provavelmente demoraria muito tempo para descobrir sozinha certos detalhes, aprendi a prestar mais atenção em todo ato de fala meu dentro de sala. Podendo me questionar depois se eu o fiz de forma mais simples e o que poderia ser melhorado posteriormente para uma próxima aula, uma vez que falava tudo em francês para

alunos que estavam começando a aprender a língua. Sendo assim uma das ações tutorais de Lázaro e Asensi (1989, p. 83 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 57), letra “a”, e letra “b”, “d” e “f” de Bruner (1987 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 57).

Elaborei uma outra produção escrita que se intitulou *The Voice kids*. A professora leu o meu trabalho e pediu que eu diminuísse os textos para cada artista, os exercícios propostos desta vez foram variados e eu pude fazer uma participação maior corrigindo os exercícios. Nesta participação eu estava mais segura quanto ao conteúdo, uma vez que eu elaborei, no entanto, assim como observado pela professora regente e comentado após entrar em orientação, eu estava insegura quanto ao modo de chamar atenção de um aluno do qual eu não lembrava o nome. Ela avaliou de forma positiva o fato de eu ter pedido para que os alunos se acalmassem e em sequência ter pedido para falar e por ter chamado alguns alunos ao quadro. Meu tom de voz nesta aula estava ok, compreensível. Ela ainda me explicou que uma estratégia para controlar a gritaria é chamar ao quadro. E desta vez eu estava ciente da gritaria, mas ao mesmo tempo permiti, pois estavam muito animados com o exercício e isso é positivo ao meu ver até certo ponto.

Elaborei uma compreensão oral com áudios de francófonos de dois lugares diferentes da França e um de Benin. Desta forma foi possível trabalhar a pluralidade da língua e a compreensão dela. Os áudios e os textos foram todos originais dando enfoque ao vocabulário da família.

Por fim, aprendi a montar e distribuir os pontos em um exercício, assim como em uma prova, e a fazer uma *grille* de pontos e seus critérios para o vídeo, “eu fazia de forma intuitiva e não por importância do que estava sendo avaliado”. Também compreendi que não é por que um exercício é o mais difícil que ele deva valer mais pontos, afinal o propósito é avaliar os conhecimentos dos alunos e não reprová-los por causa de uma questão complexa para o nível deles, apesar de possível para alguns.

2.6 Produção de aula como coparticipação (não sendo regência)

Duas coparticipações em que tive um tempo de aula ou mais foram a de cores com nacionalidade e diversos times de futebol e a do corpo humano. Contudo, as experiências foram opostas.

A aula de times de futebol englobou as nacionalidades e as cores como material de apoio ou complementar. O material consistiu em um slide com os brasões dos times, as nacionalidades no feminino e no masculino, as cores também no feminino e no masculino. O material da aula foi misto, uma vez que a professora regente preparou uma folhinha com o resumo das regras de cores no feminino e no masculino e seu acordo no plural e no singular.

Neste dia, eu tive a oportunidade de testar a aula com as duas turmas de sexto ano. Essa aula não ocorreu dentro da sala de aula, mas sim no laboratório de informática, pois necessitaria de Datashow para apresentar os slides, e no laboratório pude usar a TV. Começando a entender o porquê é necessário o planejamento detalhado e o encadeamento de ações para aula, fiz uma lista de frases que eu provavelmente utilizaria dentro de sala. Além disso, tive orientações por *Whatsapp* através de áudios com ajustes que eu deveria fazer e ainda não tinha mudado. As observações foram: falar mais devagar e de forma clara, auxiliando com o gestual, algo que não conseguia fazer e era recorrente em aula; introduzir a aula fazendo referência às aulas anteriores dadas pela professora regente; compor antecipadamente as frases que seriam usadas em sala para falar com os alunos da forma mais objetiva e simples possível; destacar a pronúncia e a formação do masculino e do feminino, apresentar o vocabulário e ir indicando no slide o seu significado sem traduzir; não esquecer de chamar a atenção dos alunos e dar atenção a todos os cantos da sala.

Toda essa preparação tem como objetivo articular, concatenar o conhecimento dos alunos, os meus e os objetivos a serem alcançados por eles através do conteúdo didático incluso na atividade. Toda essa reflexão de cada ato e consciência, de cada fato, faz com que a aula possa ser mais clara, coerente e coesa com aquilo que se quer lecionar, coordenando as atividades visando atender os alunos, tal qual fui orientada, mas transmitindo esse conhecimento para os alunos através das minhas orientações dentro de sala. Desta forma, quanto mais claro eu falar, me organizar e elencar os conhecimentos uns com os outros e também atrair atenção dos alunos para as atividades, mais fácil esse processo de ensino tende a ser.

Após a minha primeira aula com o sexto ano, fiz as seguintes anotações: consegui falar mais alto, mas não consegui falar de forma simples, os alunos estavam interagindo bastante, mas não consegui atenção de todos, principalmente os alunos que ficaram no fundo. Apesar disso, fui favorecida com a aglomeração de alunos

diante a mim, que fez com que eu não precisasse olhar para todos os cantos da sala. Tive um branco sobre uma regra da formação de feminino e masculino, mas fui ajudada pela professora regente, que também me avisou do tempo, o que me deixou nervosa. Esqueci de introduzir a folhinha na hora do slide. Como uma última anotação registrei incentivar mais os alunos e as suas participações durante as aulas.

Antes de iniciar a segunda aula com o mesmo material, eu tive a oportunidade de discutir e ser orientada sobre pontos a ajustar. Os pontos foram a modificação do slide, reduzindo e colocando mais brasões e camisas de time, pois tinha mais um que o outro, e o esclarecimento do verbo “torcedor”. Além disso, como a professora me pediu, modifiquei algumas frases a serem usadas e fiz observações para não misturar *tu* e *vous* do francês com os alunos. Outros pontos que eu sabia que deveria fazer caso certos comportamentos fossem repetidos dentro de sala de aula foram: manter a mão levantada quando os alunos estivessem falando junto comigo para que eles fizessem silêncio e chamar a atenção dos alunos no fundo, caso necessário. A maneira para isso seria chamar um aluno próximo e outro distante de mim, por exemplo, os mantendo atentos.

Após a segunda aula com o mesmo material, uma turma contou para outra o que teríamos ao final da aula. Então chegaram todos muito animados e agitados para a aula que ocorreu no mesmo lugar. A turma foi bastante colaborativa, consegui terminar o primeiro momento de aula em um tempo. Ou seja, reduzi o tempo que precisei na primeira. Continuei usando algumas frases complexas demais para turma. Peguei a bola de futebol dos meninos, pois percebi que seria um ponto de distração entre eles durante a aula. Os alunos que não queriam falar eu pedia para repetir junto a mim, e funcionou. Achei, agora fazendo uma comparação entre as duas aulas, que eu expliquei melhor nacionalidade na primeira e cores na segunda. Esqueci a folhinha em ambas as turmas, mas a professora regente me lembrou.

No *feedback* da professora regente, ela destacou pontos positivos, como acabar dentro do tempo, pegar a bola, pedir para falar e repetir quando o aluno não quer falar; e pontos negativos, como ainda estar falando muito rapidamente e ainda estar usando frases complexas para a turma. Ao final, ela destacou como um aluno em particular já me chama de professora, mas eu ainda não me via assim, apesar de começar a refletir melhor sobre todo o papel de um professor dentro de sala de aula.

Essa participação ilustra bem o acompanhamento que tive durante o processo de estágio. Durante todo o processo desta coparticipação eu tive liberdade e

permissão para ser criativa, desde que mantivesse o foco nos objetivos a serem alcançados, em como alcançá-los, e pensasse em estratégias para aplicá-los. Fui incitada a refletir minhas ações, minhas orientações não eram pontuais, elas ocorriam antes, durante e após todo o processo de criação de uma aula. Fui acompanhada de perto, sempre sendo sinalizada sobre pontos a observar e preparada para situações específicas de sala, mesmo na condição de exemplos, para treinar como agir caso passasse por elas, garantindo a melhor forma de ensino.

A parte do ter o *feedback* após uma aula e de ter a oportunidade de aplicá-lo depois com o mesmo material e com uma turma de mesmo nível permitiu o contraste e conscientização de pontos que em uma aula saiu melhor e em outra nem tanto. Todos esses pontos são exemplificados por Bruner (1987 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 57), já citados no capítulo 1, letra “a” a “f”, sendo eles funções relativas à orientação e que auxiliam no processo de desenvolvimento do estagiário, permitindo enxergar outros caminhos para chegar a um mesmo objetivo no processo de aprendizagem.

A outra coparticipação que me envolvi foi a de partes do corpo. Minha ideia para trabalhar esse tema foi fazer uma versão da professora regente em “boneca”. Essa versão boneca foi impressa e cortada. A ideia seria aprender as partes do corpo que já foram introduzidas pela professora regente na aula anterior e acrescentar o vocabulário. Montaríamos na parede a boneca, sem que eles soubessem quem era. A ideia era sensibilizar e trabalhar com a identificação dos alunos. Porém, esta aula não saiu como esperado. Eu estava muito nervosa e tensa. Era tão perceptível que algo que deveria ser animado, ficou com uma atmosfera pesada. A aula não fluiu apesar da identificação da boneca da professora no final da aula. No momento de *feedback* a professora regente não entendeu o porquê de eu ter ficado tão tensa e da aula, conseqüentemente, não ter fluído como se esperava, o que eu concordei.

Após uma autoanálise do ocorrido, identifiquei que um dos fatores que me deixaram tensa e nervosa foi a proximidade da minha regência e o fato de eu, pela primeira vez, ver a professora regente como uma avaliadora que me atribuiria nota e não como a professora-formadora. Percebi também que o meu nervosismo refletiu na turma, deixando os alunos tensos e apáticos, comprometendo a interação.

Concluindo, após conversar com a professora regente, soube que não deveria me deixar levar pelo nervosismo, mesmo que estivesse sendo avaliada. Algo que sempre estive durante o estágio e que apesar deste momento ser representativo da regência que se aproximava, todo esse processo é de aprendizado e que eu deveria

passar não para receber uma nota e sim um *feedback* sobre mim enquanto professora e que aquilo iria me ajudar a melhorar enquanto profissional, o que é um dos motivos do estágio, me preparando também para o ensino-aprendizado.


2.7 Planejamento da regência

No CAP-UFRJ temos duas regências: uma com o professor de prática de ensino junto à professora regente e outra apenas com a professora regente. Ambas etapas avaliativas. Um pedido da professora regente foi que se eu fizesse uma regência com foco em gramática a outra deveria focar em vocabulário ou utilizar ferramentas diferentes para aula, trazendo originalidade para a regência.

2.7.1 Primeira Regência (com ambos professores)

Nesta regência, eu tinha uns temas que poderia abordar seguindo o cronograma do curso de francês. Apesar desta delimitação, eu ainda não tinha ideias de como trabalhar com esses temas, foi quando a professora regente me mostrou as regências dos seus estagiários anteriores para que eu pudesse me inspirar. Ela sugeriu também que eu observasse como os livros didáticos apresentavam a matéria em questão. Observando diversos livros, encontrei uma abordagem em forma de história em quadrinho que falava sobre descrição física de um monstro. Então mostrei a professora e foi decidido que eu poderia adaptar, mas ainda assim eu deveria fazer algo original. Ela me indagou como eu iria conectar uma coisa à outra e como eu iria sensibilizar os alunos. Eu não sabia responder nenhuma dessas questões então ela me apresentou uma *séquence pédagogique* em francês – Figura 4.

Figura 4 - Séquence pédagogique

 <p>Colégio de Aplicação da UFRJ Belor Carruolar de Francês Professeur: [REDACTED] Stage: [REDACTED]</p>	DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE PÉDAGOGIQUE
TITRE de la fiche	(Une activité par étape. L'activité peut être divisée en deux parties si nécessaire)
Document support :	MISE EN ROUTE
URL (adresse web) du document support :	Activité 1 Organisation de la classe : En grand groupe. / À deux ou trois. / Individuellement. <i>Consigne-professeur à l'infinitif (exemple : Demander aux apprenants de lire le document.)</i> <i>Consigne-activité à l'impératif (exemple : Fermez les yeux ; à quoi pensez-vous si je dis - Vichy - ?)</i>
Public : Adolescents / Adultes / Etc.	COMPRÉHENSION GLOBALE
Niveau : A1 / A2 / B1 / Etc.	Activité 2 Organisation de la classe : En grand groupe. / À deux ou trois. / Individuellement. <i>Consigne-professeur à l'infinitif (exemple : Demander aux apprenants de lire le document.)</i> <i>Consigne-activité à l'impératif (exemple : Fermez les yeux ; à quoi pensez-vous si je dis - Vichy - ?)</i>
Durée de la séquence :	COMPRÉHENSION DÉTAILLÉE
Objectifs communicatifs : - avec un verbe ; exemples : se présenter, décrire des images...	Activité 3 Organisation de la classe : En grand groupe. / À deux ou trois. / Individuellement. <i>Consigne-professeur à l'infinitif (exemple : Demander aux apprenants de lire le document.)</i> <i>Consigne-activité à l'impératif (exemple : Fermez les yeux ; à quoi pensez-vous si je dis - Vichy - ?)</i>
Objectifs linguistiques : - avec un verbe ; exemples : réviser le présent, travailler l'accord des adjectifs...	TRAVAIL SUR LA LANGUE
Objectifs socioculturels : (pas obligatoire) - avec un verbe ; exemples : découvrir une tradition française	Activité 4 Organisation de la classe : En grand groupe. / À deux ou trois. / Individuellement. <i>Consigne-professeur à l'infinitif (exemple : Demander aux apprenants de lire le document.)</i> <i>Consigne-activité à l'impératif (exemple : Fermez les yeux ; à quoi pensez-vous si je dis - Vichy - ?)</i>
	PRODUCTION (ORALE OU ÉCRITE)
	Activité 5 Organisation de la classe : En grand groupe. / À deux ou trois. / Individuellement. <i>Consigne-professeur à l'infinitif (exemple : Demander aux apprenants de lire le document.)</i> <i>Consigne-activité à l'impératif (exemple : Fermez les yeux ; à quoi pensez-vous si je dis - Vichy - ?)</i>

Fonte: Arquivo compartilhado pela Professora Regente (drive)

Antes de preencher toda a sequência pedagógica, eu preparei o diálogo da história em quadrinhos e discutimos sobre o HQ dentro da orientação. O tempo para planejamento estava maior, eu fui dispensada de algumas aulas do ensino médio durante o período de preparação e planejamento da regência. Em todo o processo de preparação para a prova de regência eu fui muito orientada, cada detalhe foi questionado, pondo em prática o que Teixeira (2005) afirma sobre orientação:

“Pode-se dizer que o processo de orientação consiste basicamente numa leitura e numa discussão conjuntas, num embate de ideias, de apresentação de sugestões e de críticas, de respostas e argumentações, onde não será questão de impor nada mas, eventualmente, de convencer, de esclarecer, de prevenir. Tanto a respeito do conteúdo como a respeito da forma” (TEIXEIRA, 2005, p. 168)

Apresentei mais detalhadamente a segunda folha do material da regência sobre as descrições físicas. Foi quando, em debate, a professora notou que eu poderia organizar melhor a página, me indagou sobre os verbos, pois tínhamos dois verbos, o *avoir* e o *être*, que estavam misturados, e sugeriu que a página fosse reorganizada colocando os verbos separados, um em cada lado da página.

No início eu tive dificuldades de preencher a sequência pedagógica em francês, planejar as ações e entender que eu deveria montar o esquema pensando na aula com verbos no infinitivo ou imperativo. A sequência pedagógica foi muito importante para me fazer planejar cada detalhe sequencial do que seria dito na aula, o que era previsto para ocorrer na regência, por sua vez o plano de aula me ajudou na delimitação do tempo a ser organizado e a estruturar os acontecimentos dentro da sala de aula. A professora regente também me explicou que seria importante eu escolher a organização da sala, pois o professor deve manter a atenção em tudo que acontece e facilitar o acesso dos alunos, devido a minha atividade final.

Eu estava demasiadamente nervosa, segui o plano de aula, mas não terminei a aula como planejado. No dia eu não conseguia ver as horas no relógio analógico. No *feedback* dos professores eu obtive pontos positivos e pontos a melhorar. Como pontos positivos, recebi elogios quanto a qualidade do material produzido para aula, organização do quadro, bom relacionamento com os alunos; e como pontos a melhorar: pronúncia de algumas palavras, uso apropriado do vocabulário, utilização do tempo.

Como a atividade da regência não foi finalizada, a professora regente me permitiu aplicá-la na aula seguinte. Antes da atividade iniciar era necessário dividir a turma em grupos, com pelo menos quatro participantes para ficar equilibrado cada equipe. No entanto, os alunos não queriam sair de seus “grupinhos”, e eu não tinha notado o que estava ocorrendo, mas a professora regente sim. Um aluno se prontificou em mudar de grupo e os seus amigos começaram a fazer chacota dele. A professora regente notou e entrevistou mostrando que o ato dele era muito positivo, que ele sabia se comunicar e interagir com todos apesar de ter um grupo determinado e que isso não o impedia de mudar de grupo para fazer uma atividade. Ela reforçou o ato fazendo os demais alunos refletirem sobre isso.

Não foi a primeira vez com esse tipo de intervenção, mas toda vez que ela fazia isso, parecia um discurso fechado, o que me fez questionar uma vez. Ela respondeu que era espontâneo e necessário. A primeira vez que ela entrevistou dessa forma foi em uma das aulas quando eu ainda era ouvinte, ela pediu que os alunos falassem se era legal o que eles estavam fazendo, interrompendo a professora e ninguém se escutando, e pediu que cada um falasse sobre isso. Foi instrutivo, pois eles param para refletir as suas ações e começaram a complementar a fala uns dos outros. Toda

essa interação foi muito relevante para desenvolver o senso crítico e o senso de importância social entre si.

A atividade novamente não ocorreu como o planejado, neste dia houve muitas interrupções externas como DAE, ou outros professores, ou algum recado importante que ocasionava em pausas durante a aula. Além das variáveis externas, percebi que deveria melhorar minha movimentação na sala, pois neste dia estávamos em outra, com uma configuração diferente e mais tradicional, não em meia lua como foi na regência. Não consegui impor um ritmo no exercício. Faltou dinamismo. O ponto positivo foi eu pedir para um determinado grupo fazer mais frases para os exercícios apesar de eles já terem atingido o mínimo, e fizeram falando que fariam em consideração a mim, pois era eu quem estava pedindo. Percebi neste momento que consegui me conectar com a turma.

2.7.2 Segunda Regência (com a professora regente)

Na segunda regência, eu pude escolher o meu tema para a prova, contudo, eu não conseguia me decidir por um. Resolvi levar vários e discutir com a professora regente no momento de orientação. Foi quando a professora regente me explicou que eu deveria pensar no propósito da aulas antes de pensar nas matérias em si. Diante disso, ela sugeriu que eu desse uma aula focada em vocabulário, o que nos deu a ideia de procurar algum vocabulário menos abordado pelo livro. Notamos que os vocabulários sobre adjetivos eram os menos abordados, sendo assim, eu fiquei de montar uma aula com esse propósito, ensinar adjetivos. Faltava decidir como.

Pesquisando ideias para montar um material autêntico, acabei encontrando um *trailer* do filme *Ferdinand*, uma animação infantil muito interessante que falava de animais e tratava de adjetivos, já que o touro, personagem principal do filme, era manso, ao contrário do esperado para um animal de tal porte. Achei o *trailer*, mostrei a ideia à professora regente, que achou interessante, mas informou que precisava ter cautela, pois eu queria apresentar vocabulário de animais (os que apareciam dentro do vídeo) e depois adjetivos para qualificar os animais. A atividade final consistia em um jogo similar ao “Quem sou eu?” – jogo que consiste em por uma carta sobre a testa do adversário e ele te fazer perguntas sobre quem ele é. Na regência, a atividade final consistiria em fazer mímica de duas cartas, com tempo delimitado, dividindo a

turma em grupos. A pessoa com as duas cartas na testa precisaria dizer qual era o animal e o adjetivo. Venceria quem acertasse mais.

Nesta regência eu consegui terminar no horário, fazendo o programado, no entanto, não aproveitei do meu relacionamento com a turma, fiz apenas uma rodada da atividade final, apesar de programado, poderia ter aproveitado melhor ou organizado melhor para poder aproveitar mais esse momento; além disso, tive uma observação sobre pronúncia. Dentro do momento de orientação, a regência foi mais comentada e o saldo geral foi positivo, uma vez que alguns dos muitos pontos a serem melhorados durante o estágio – impostação vocal, organização do quadro, olhar a sala como um todo, adequação vocabular, falar mais devagar, postura – conseguiram ser ajustados ou atenuados, mas não sanados.

Da mesma forma que na primeira regência, eu fui orientada em todo o processo de montagem. A professora regente me orientou, acompanhando meu processo de criação até antes da apresentação, passo a passo. Corrigiu meus esboços, leu meu plano pedagógico, esclareceu dúvidas e questionou pontos importantes, como de que maneira elencar as informações diante do que estava propondo como aula. Ela também fixou metas para que eu, desta vez, terminasse tudo dentro do tempo estipulado, me ajudando a progredir não só durante a regência como também durante todo o percurso do estágio até que chegasse a última avaliação. Ou seja, a professora regente durante todo o período em que estive estagiando atuou para comigo, me proporcionando a como uma professora-formadora, utilizando de seus conhecimentos técnicos, práticos e educacionais comigo. De forma que eu tivesse a melhor experiência possível para tentar me desenvolver como docente em formação.

2.8 Atividade extraclasse e/ou extraescolar

Particpei de dois passeios, um com o ensino médio e outro com os alunos do sexto ano. Além de participar da competição de handebol no CAp.

O passeio com o ensino médio foi bem tranquilo, a professora regente estava presente e fomos assistir ao filme *Espero a Tua (Re)volta*. Os alunos do ensino médio estavam interessados em ver e após término da sessão, a produtora do filme abriu uma roda para esclarecer dúvidas e sanar as curiosidades dos alunos acerca do que viam. Foi um passeio cultural muito tranquilo, sem problemas, apesar do ônibus ter demorado.

O segundo passeio, com os alunos do sexto ano, foi mais agitado, acabamos por dividir a turma para a visita ao CCBB sobre o Egito. A professora regente se acidentou competindo handebol e não pode ir. Eu continuei na escola e fui com os alunos para o passeio com os demais professores. Chegando ao CCBB, fiquei responsável por três alunos dentro da exposição. O interessante disso foi observar as distintas atividades de cada um: o primeiro não queria ir, o segundo estava cansado e o terceiro queria ver tudo. Combinamos de que eles poderiam ver tudo, porém não poderiam passar para a outra sala sem os demais. Alguns alunos de outros grupos me chamaram para pedir informações sobre artefatos, o que tive certa dificuldade em responder, mas que foi possível graças às informações sobre as peças expostas, já que a dúvida era também de identificação.

A inteiração no esporte também foi muito importante durante minha experiência. A competição de handebol é organizada pelos alunos e normalmente há uma equipe de professoras competindo contra as alunas. É permitido estagiárias na equipe das professoras. O handebol foi importante para confirmar o ambiente que já tinha visto dentro da sala dos professores, que era bastante unido e harmonioso se comparado com o estágio de português. O mais interessante foi observar que uma das professoras, que era a professora de educação física, ao mesmo tempo que jogava, ensinava a marcar, ensinava o que fazer para sair da marcação e ainda assim ela se mantinha competitiva. Esse prazer em ensinar e manter as coisas o mais equitativa possível é algo bastante perceptível dentro do CAp.

A participação nos passeios e a competição de handebol me permitiram estabelecer confiança enquanto docente e me sentir mais incluída no ambiente escolar, além de estabelecer vínculos com outras professoras e estagiárias. No entanto, somente quando fiquei responsável por três alunos dentro de um museu que eu senti a responsabilidade que é ter um grupo, mesmo que pequeno, sobre sua vigilância e zelo. E que também era requerido confiança entre todos os envolvidos para que desse certo o passeio, sem problemas para ambas as partes, e que fosse proveitoso para todos. Deixando evidente que “o desenvolvimento profissional dos docentes é um processo que envolve a compreensão das situações concretas que se produzem nos contextos escolares onde eles atuarão” (CORTE e LEMKE, 2015, p. 31002), sem deixar de refletir ações e sem deixar conceitos teóricos e sociais de lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permitiu analisar o desenvolvimento do estágio de francês supervisionado dentro do CAp-UFRJ através do relato de experiência em que foram descritos momentos de orientação e o meu desenvolvimento enquanto estagiária em processo de orientação em tudo que era relacionado à docência, sendo permitido avaliar a importância do papel da professora regente no meu desenvolvimento enquanto futura docente.

Eu apresentava alguns limites enquanto meu modo de ver a docência, uma vez que não me via como docente. Além disso, precisei de ajuda para perceber alguns limites meus quanto à postura vocal, já que falava muito baixo e também muito rápido, impossibilitando alguns alunos de me escutar ou me compreender; quanto à organização do quadro que pode facilitar o aprendizado ou deixar os alunos perdidos, (por exemplo, caso saiam de sala ou desviem a atenção do quadro, ao retornarem para ele, espera-se uma organização clara de fluxo para que não se percam, algo que eu não fazia e não tinha me dado conta que poderia causar confusões); quanto a auxiliar com gestos a fala para facilitar a compreensão de alguns alunos que tem mais dificuldades ou até para apresentar um vocabulário novo; e quanto à mistura de pronomes de tratamento, dificultando o aprendizado, já que não é adequado em francês essa mistura. Outra instrução que recebi foi para olhar para todos, caso contrário, posso transmitir a alguns alunos a sensação de não estar sendo notado ou que não estão sendo escutados, causando exclusão. Esse contato visual posso ser transformador, aproximando o aluno do professor e auxiliando no aprendizado.

Apesar de enumerar meus limites, entendo que uma aula não é algo pronto e mesmo que eu siga tudo de acordo com um padrão, este poderá não funcionar em outra turma, por exemplo. Certos aprendizados facilitam em algum ponto a compreensão e o entendimento do aluno, mesmo que eu não pratique algum deles, não significa que o propósito da aula não tenha sido atingido ou que a compreensão desta por parte dos alunos tenha ficado comprometida. Vale ressaltar que o que foi destacado aqui é apenas da parte do aprendizado que pode vir a facilitar o ensino em algumas turmas e talvez não funcionar em outras, porém o mais importante é o fato de se refletir as ações e hoje ter melhor senso crítico-avaliativo de mim mesma para poder perceber o que funciona e o que não funciona.

Todo esse processo de rever limites e desenvolver habilidades foi facilitado devido ao fato de se ter um professora regente que também é um professora-formadora a pensar e a desenvolver inquisições e atividades que auxiliassem no meu desenvolvimento. Com esse amparo, foi possível para mim observar os meus próprios limites e fazer as minhas próprias autoanálises, uma vez que a orientadora não dava respostas fechadas a um problema, ela questionava de maneira tal que eu questionava as minhas ações antes de fazê-las.

Todo esse processo foi possibilitado também devido ao vínculo estabelecido pela professora regente e eu, sabendo que laços afetivos possibilitam a proximidade e o vínculo necessários para que haja trocas de ideias e conversas sobre assuntos pertinentes à docência e a questões outras envolvidas neste núcleo. Isso deflagra não só a relativização da prática como também da teoria.

A junção entre teoria e prática, professora regente e formadora consciente com a proposta de orientação e vontade de formar um futuro docente de qualidade é benéfico tanto para o estagiário quanto para os colégios que receberão, no futuro, um profissional mais qualificado, mas isso só é possível se um elo entre as partes envolvidas se constituir, integrando o aluno em todo esse processo.

Ademais, a forma como alguns limites da estagiária foram se atenuando em detrimento de outros requer uma avaliação mais aprofundada ou mais tempo de sala para que, mais detalhadamente, com mais detalhes essa formação inicial e os desdobramentos dos limites a serem vencidos fossem investigados. É possível que alguns limites que não foram superados, porém notados, melhorem com o tempo e com a autorreflexão desenvolvida durante o estágio e após o término deste. Vale ressaltar que apesar de os resultados aqui serem favoráveis, trata-se de um único relato de experiência, sendo assim, é provável que para outrem essa mesma orientação não seja tão expressiva quanto demonstrada aqui. Seria relevante continuar a pesquisa com relatos simultâneos do início ao término do estágio, em que ambas as partes, professor-formador e estagiária (eu), descrevem diariamente as atividades produzidas e as devidas impressões vivenciadas, de forma a comparar, ao final, ambos os relatos, assim como uma pesquisa com mais alunos estagiários de um mesmo professor regente possuindo o mesmo tipo de orientação a fim de se observar a relevância qualitativa e quantitativamente para o desenvolvimento de futuros docentes e o que abarca ter um professor-regente-formador.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: Rupturas e ressignificações. In: _____. *Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos*. São Paulo: Cortez, 2014. p. 15-40.

ARAÚJO, Regiane Rodrigues e Lima, Maria Socorro Lucena. "Formação de professores pelo estágio curricular supervisionado". XVII ENDIPE. Fortaleza - Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES%20PELO%20EST%C3%81GIO%20CURRICULAR%20SUPERVISIONADO.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

AROEIRA, Kalline Pereira. Didática e Prática de Ensino: Pesquisas e Práticas Pedagógicas nas Diferentes Linguagens e Espaços. 2014 Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/36.%20Did%C3%A1tica%20e%20Pr%C3%A1tica%20de%20Ensino%20Pesquisas%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Pedag%C3%B3gicas%20nas%20Diferentes%20Linguagens%20e%20Espa%C3%A7os.pdf> Acesso em: 16 jun. 2020.

AZEVEDO, M. Os saberes da orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórios. 2009. 259f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

BERNARDY, K; PAZ, D. Importância do estágio supervisionado para a formação de professores. In: XVII seminário Interinstitucional de ensino, pesquisa e extensão; XV mostra de iniciação científica; X mostra de extensão – Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2012/ccs/importancia%20do%20estagio%20supervisionado%20para%20a%20formacao%20de%20professores.pdf> Acesso em: 04 Jun. 2020.

BOUDREAU, P. *Que se passe-t-il dans un stage réussi ?* Revues des sciences de l'éducation, 2001. Disponível em : <https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2001-v27-n1-rse369/000306ar/> Acesso em: 16 Jun. 2020.

BUENDGENS, J; HOBOLD, M. Trabalho do professor formador: a dimensão relacional na constituição da profissionalidade docente. 2011.

BUENO, Luzia. A construção de representações sobre o trabalho docente: o papel do estágio. 2007. 220 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRITO, Antônia Edna. Estágio supervisionado na formação de professores: relatos de experiências. 2014. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/35.%20EST%C3%81GIO%20SUPERVISIONADO.pdf>

DO%20NA%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES_%20RELATO%20DE%20EXPERI%C3%8ANCIAS.pdf Acesso em: 15 jun. 2020

CHARLOT, B. "Formação de professores: a pesquisa e a política educacional". In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, p. 89-108.

CARVALHO, Ana Márcia F. T. "Reflexões sobre a formação no âmbito do estágio supervisionado obrigatório". XII EPREM. Paraná, 2014.

AZEVEDO, Maria Antônio Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. O trabalho de orientação dos estágios frente aos diferentes cenários educacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 147-161, jul/dez 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/azevedo-andrade.pdf> Acesso em: 18 jun. 2020.

EDUCERE - XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, PUCPR. CORTE, Anelise C. Dalla; LEMKE, Cibele K. O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar. 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22340_11115.pdf Acesso em: 18 Jun. 2020.

FANTACINI, I; CARVALHO, B; RIVAS, N. O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura: ressignificações e desafios. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26065_13962.pdf Acesso em: 13 Jun. 2020.

FILHO, A. P. O Estágio Supervisionado e sua importância na formação docente. *Revista P@rtes*. 2010. Disponível em: <https://www.partes.com.br/2010/01/04/o-estagio-supervisionado-e-sua-importancia-na-formacao-docente/> Acesso em: 22 Maio. 2020.

FIORENTINI, D. A pesquisa e as práticas de formação de professores de matemática em face das políticas públicas no Brasil. 2008, p. 43-70. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/1718/> Acesso em: 14 Jun. 2020.

GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LESHEM, S. (2012). The Many Faces of Mentor-Mentee Relationships in a Pre-Service Teacher Education Programme. *Creative Education*, 3, 413-421.

MAFUANI, F. Estágio e sua importância para a formação do universitário. Instituto de Ensino superior de Bauru. 2011. Disponível em: <http://www.iesbpreve.com.br/base.asp?pag=noticiaintegra.asp&IDNoticia=1259>. Acesso em: 03 maio. 2020

MEDEIROS, Denise Rosa. O estágio supervisionado no curso de pedagogia: Tensionamento entre teoria e prática. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, 2013, p. 15. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3700/Denise+Rosa+Medeiros.pdf;jsessionid=C4A24B7848F2C713D428AD92E11F2DE2?sequence=1> Acesso em: 12 Maio 2020.

NEVES, Adriana Parravano. A importância do estágio na formação inicial do professor como eixo norteador para práticas interdisciplinares. 2014. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1911> Acesso em: 05 maio. 2020

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006. Disponível em <http://www.um.es/ead/red/14/>. Acesso em: 17 maio. 2020.

OLIVEIRA, Á; SCHERER, S. O papel do professor formador em uma ação de formação: uma experiência na abordagem construcionista. 2013, p. 97-144. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/726/266> Acesso em: 28 Maio 2020.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro. Estágio e docência: Diferentes Concepções. Revista poesis – Vol. 3. 2005/2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/download/10542/7012/> Acesso: 2 Fev. 2020.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e Docência*. São Paulo. Cortez Editora, 2004. Disponível em : <https://www.revistas.ufg.br/poesis/article/download/10542/7012/> Acesso em: 18 dez. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf Acesso em: 18 dez. 2019.

PIMENTA, Selma G. “A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa”. In: ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. (orgs.). *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

ROCHA, L; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. ANPED, MG, 2011. Disponível em: http://www.ufrj.br/emanped/paginas/conteudo_producoes/docs_28/desafio.pdf Acesso: 17 Maio 2020.

REGIS, A. J. da L. *et al*. Contribuições do estágio supervisionado para futuros professores de biologia. VII ENALIC. Fortaleza - Ceará, 2018.

SACRISTÁN, J. G. “Tendências investigativas na formação de professores”. In: PIMENTA, Selma G. e GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. “Formar professores como profissionais reflexivos”. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://www.ufmt.br/endipe2016/downloads/233_9868_36925.pdf Acesso em: 17 Abr. 2020.

SOUSA, Lourenilson L. “Contribuições do estágio supervisionado no desenvolvimento pessoal-profissional de docentes supervisores”. XVIII ENDIPE. Mato Grosso, 2016. Disponível em: <https://docplayer.com.br/79516839-Contribuicoes-do-estagio-supervisionado-no-desenvolvimento-pessoal-profissional-de-docentes-supervisores.html> Acesso em: 29 maio 2020.

TEIXEIRA, E. *As três Metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes LTDA, 2005. Disponível em https://www.academia.edu/10432216/AS_TR%C3%8AS_METODOLOGIAS_-_ACAD%C3%8AMICA_DA_CI%C3%8ANCIA_E_DA_PESQUISA Acesso em: 28 Jan. 2020.

VIEIRA, F. *Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica*. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100010 Acesso em: 10 Jun. 2020.