

Capítulo 6

**A constituição dos papéis  
sociais dos sujeitos em  
situações de estágio  
mediadas pela codocência**

*Marcos Corrêa da Silva  
Isabel Martins*

## O cenário da pesquisa

Neste trabalho, apresentamos um recorte dos resultados da pesquisa de doutorado desenvolvida em campo ao longo de 2019 sobre uma das formas da relação universidade-escola, a saber, a aproximação entre as instituições por meio do estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores. Esse estudo se volta para a compreensão de como os participantes do estágio constituem seus papéis sociais por meio de suas práticas discursivas. Será apresentada análise discursiva de um dos eventos acompanhados, com base no referencial teórico-metodológico da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003). O desenho da investigação mobiliza a descrição e a problematização de aspectos contextuais – imediatos e remotos – e do cenário empírico. Tal opção aproxima este capítulo de um estudo de caso.

A pesquisa se desenvolveu no âmbito do curso de licenciatura em Física do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro (Cefet/RJ) – *campus* Petrópolis, e envolveu o acompanhamento das disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado I e II, cursadas principalmente por licenciandos que cumprem os dois períodos finais do curso e possuem atividades com ênfase na regência pelos estagiários. O Plano Pedagógico do Curso e o Manual do Estágio propõem que as atividades sejam desenvolvidas por meio de uma metodologia chamada de codocência. Um dos objetivos do estudo foi tornar clara essa forma de aproximação com os sujeitos da escola.

O Cefet/RJ foi uma das instituições que aderiu ao Programa de Residência Pedagógica (PRP), um programa de bolsas nos moldes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) criado pelo governo federal em 2018 com o objetivo de induzir mudanças nas formas como os estágios supervisionados ocorrem nas licenciaturas e buscar articular a formação de professores à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A estrutura do PRP prevê o pagamento de bolsas a professores da

educação básica (preceptores), professores das instituições formadoras (coordenadores) e licenciandos (residentes) e propõe a aproximação dos estudantes com as escolas de educação básica, atribuindo funções específicas aos sujeitos participantes. As atividades do programa se superpõem ao estágio supervisionado, formando um sistema híbrido que impacta nas formas com que é representada a relação universidade/escola.

## Codocência

A codocência pensa a formação docente a partir da escola, através da colaboração entre estagiários, professores supervisores, professores orientadores e pesquisadores da universidade (não necessariamente com a participação de todos esses agentes) na construção dos processos de trabalho associados ao ensino. É uma formação por dentro da profissão, com elementos que remetem à racionalidade prática, uma vez que busca o processo reflexivo em todas as suas etapas e reconhece a escola e seu corpo docente como agentes produtores de saberes. Mais que o aprendizado através da prática, a codocência promove relações entre professores experientes (da universidade e da escola) e futuros profissionais, em um diálogo constante. Nessa perspectiva, dois ou mais professores planejam, ensinam e refletem juntos sobre sua prática.

A codocência carrega muitos elementos do *coteaching* (TOBIN et al., 2001; ROTH et al., 2004; MURPHY; BEGGS, 2010), principalmente na sua forma de organização, que propõe uma sequência de encontros de caráter reflexivo, desde o planejamento inicial de uma ação na escola até a avaliação sobre o processo vivido. Gallo-Fox e Scantlebury (2016) descrevem o *coteaching* da seguinte forma:

O *Coteaching* surgiu como um modelo para o ensino de programas de preparação de professores. No *coteaching*,

os professores cooperantes [supervisores] e os professores em formação [licenciandos] comprometem-se a coplanear, copraticar e corefletir, compartilhando assim seu conhecimento e experiência para facilitar a aprendizagem dos alunos e fortalecer sua prática (GALLO-FOX; SCANTLEBURY, 2016, p. 191, tradução nossa).

Estruturamos nosso modelo através das seguintes etapas: coplanejamento, coensino, coavaliação e Diálogos Cogeneratedivos (Cogens). Muito semelhante ao modelo proposto e descrito por Gallo-Fox e Scantlebury (2016), porém, agregamos ao nosso modelo, na última etapa, um elemento do *coteaching* proposto por Tobin, Roth e Zimmermann (2001), os Cogens, que são reuniões realizadas após a execução de ações com os alunos da escola e têm como propósito a reflexão crítica sobre os processos de ensinar e aprender.

Para a manutenção da codocência, alguns valores e pressupostos são necessários. Ela se pauta na busca pela horizontalidade nas relações entre os sujeitos, o que significa a garantia de autonomia e voz a todos os participantes, quebrando uma hierarquia construída historicamente, com uma assimetria de poderes na qual a universidade ocupa um lugar privilegiado em comparação com a escola. Nesse processo, por meio de interações discursivas e sociais, são construídas identidades, posturas, afastamentos e aproximações. São aspectos dessas construções que nosso trabalho visa problematizar.

## **Análise Crítica do Discurso (ACD)**

Pesquisadores em educação tem se valido da análise de discurso de modo a compreender como os sujeitos constroem significados em contextos educacionais (ROGERS et al., 2005). Em sua vertente crítica, a análise de discurso se volta para a transformação social por meio da compreensão dos efeitos que os textos produzem nas práticas sociais.

Análise Crítica do Discurso foi uma tentativa de trazer a teoria social e a análise do discurso juntos para descrever, interpretar e explicar as maneiras pelas quais o discurso constrói, torna-se construído por, representa e torna-se representado pelo mundo social (ROGERS et al., 2005, p. 366, tradução nossa).

Fairclough, em sua obra *Analysing discourse* (2003), apresenta três significados para a linguagem – o significativo acional, o representacional e o identificacional –, ampliando o diálogo entre a ACD e a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday. Segundo Resende e Ramalho (2014):

Fairclough enfatiza que os três atuam simultaneamente em todo enunciado. Ele explica que o discurso figura de três principais maneiras como parte de práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modo de agir, como modos de representar e como modos de ser (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 60).

Portanto, seremos orientados por categorias analíticas vinculadas aos significados da linguagem. Do significado acional, valemo-nos dos seguintes aspectos discursivos/textuais: estrutura genérica, intertextualidade, funções de fala e modos gramaticais. No significado representacional, olhamos para a representação de atores sociais e eventos, observando como atores sociais são expressados (ativado/passivado, pessoal/impessoal, nomeado/classificado, específico/genérico); como os processos são expostos e quais seus tipos predominantes (material, mental, verbal, relacional, existencial). Quanto às formas de ser dos sujeitos, olhamos para as maneiras com que os sujeitos se comprometem em termos de verdade (modalidades epistêmicas), de obrigação e de necessidade (modalidades deônticas) e com quais níveis de comprometimento (RAMALHO; RESENDE, 2016).

Nossa investigação começa por aspectos do significado acional vindos da LSF: as funções de fala e os modos gramaticais. O uso do modo declarativo envolve fornecer informações; o interrogativo indica a existência de uma demanda por informação, ao passo que o modo imperativo é uma demanda por serviço, entendido aqui como uma ação que se pretende que o outro realize (HALLIDAY; MARTIN, 1993). Esses modos se manifestam nos usos que os sujeitos fazem das funções de fala: afirmação, pergunta, demanda e oferta.

## Metodologia

Identificamos nossa pesquisa como um estudo de caso conduzido pelo paradigma interpretativo, em oposição ao paradigma positivista. Com isso, buscamos romper com a tradicional relação sujeito/objeto, na qual o pesquisador busca garantir uma suposta neutralidade e afastamento do objeto investigado com vistas a não interferir nas formas como esse objeto se comporta em seu contexto natural.

No paradigma interpretativo, o principal interesse do pesquisador está em elucidar e expor o significado humano da vida social (MOREIRA; CALEFE, 2006).

Os pesquisadores interpretativos acreditam que, por meio do questionamento e da observação, eles possam transformar a situação que estão estudando e se reconhecem como variáveis potenciais na investigação. [...] o propósito da pesquisa é descrever e interpretar o fenômeno do mundo em uma tentativa de compartilhar significados com outros. [...] Os dados coletados são usualmente verbais, mas são muito utilizadas as anotações de campo e transcrições de conversações (MOREIRA; CALEFE, 2006, p. 61).

Os sentidos dados pela codocência às relações entre os sujeitos permitem compreender que os significados construídos sobre a

docência e a formação docente são sempre resultado da negociação entre os sujeitos, o que implica que os entendimentos de cada um acerca de suas ações e representações da prática social carregam significados do outro e são também capazes de modificar essas construções.

O pesquisador se tornou parte da codocência nos momentos em que participou de reuniões de coplanejamento e planejamento das ações de estágio, que ocorreram diretamente em contato com o professor orientador. Nesses momentos, eram discutidas as concepções de codocência e as formas de se viabilizar ações no estágio por meio dela.

### **Geração e análise de dados**

Nosso processo de análise está centrado nos discursos dos sujeitos e em seus posicionamentos no grupo como participantes do estágio supervisionado. Para captar essa dimensão discursiva, todas as atividades foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas das falas, de modo a constituir os textos dos participantes. Também foram feitas observações dos gestos e posicionamentos dos sujeitos em suas ações. Com o registro em vídeo é possível captar “[...] expressões faciais, gestos e ações corporais, que caracterizam as interações e que também desempenham, juntamente com a linguagem verbal, importante papel na construção de sentidos” (MARTINS, 2011, p. 305).

A análise das gravações começa com a divisão do evento em episódios que permite a identificação de temáticas que servem como marcadores dos turnos de fala. Dessa forma, é possível identificar, antes mesmo de aprofundar o processo de análise por meio de categorias da ACD, a existência de conteúdos que apontam para o posicionamento social dos sujeitos na atividade. A divisão também serve como forma de descrever ao leitor o desenvolvimento das ações ao longo do evento, pois os episódios estão listados na mesma ordem em que aconteceram.

## **Análise textual**

### **Caracterização do evento: primeira reunião de coplanejamento do 2º semestre de 2019**

Este evento consistiu em uma reunião de coplanejamento, uma das etapas descritas no processo formativo da codocência, ocorrida nas dependências do Colégio Estadual Dom Pedro II, e teve como participantes dois estagiários (Mauro e Carmen), a professora supervisora (Carla), o professor orientador (João) e o pesquisador (Marcos). Os nomes dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar suas identidades, de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa.

O objetivo da reunião era iniciar o processo de construção de um projeto de ensino, uma demanda advinda da disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II e do PRP. O estágio e a residência pedagógica são dois sistemas de atividades sobrepostos no contexto que analisamos.

A condução do encontro foi feita buscando horizontalidade nas relações entre os sujeitos, um dos pressupostos da codocência, conduzindo a uma prática discursiva cujo gênero predominante é a conversação, caracterizada pela alternância entre os falantes, dando oportunidade para todos contribuírem e garantindo que terão seus turnos de fala respeitados.

A gravação teve duração total de 41 min 03 s e foi transcrita quase em sua totalidade. Os episódios compreendem 37 min 02 s do total de interações. O Quadro 1 mostra o recorte episódico, uma forma de descrever como a ação social transcorreu.



**Quadro 1: O evento descrito em episódios**

Episódio	Título	Conteúdo em destaque	Duração
I	Ideias iniciais para o planejamento	A concepção dos estagiários sobre a aproximação entre universidade/escola e o Programa de Residência Pedagógica	01:15 – 04:23 [3 min 7 s]
II	A articulação com o currículo	O professor orientador demonstra preocupação com o desenvolvimento do currículo escolar	05:21 – 05:44 [23 s]
III	O Programa de Residência Pedagógica (PRP)	A concepção do pesquisador sobre a aproximação entre universidade/escola e o Programa de Residência Pedagógica	06:40 – 11:35 [4 min 54 s]
IV	A proposição de um tema para iniciar o planejamento	Professor orientador apresenta uma proposta de ações para a escola e dá início a diálogo que tem a participação de quase todos os integrantes do grupo	11:44 – 20:45 [9 min]
V	Uma síntese das propostas	O professor orientador faz uma síntese das propostas e dialoga com outros textos, como os que constituem o referencial teórico da disciplina de Prática II	21:19 – 22:30 [1 min 11 s]
VI	O diálogo com o referencial teórico da disciplina de Prática II	O pesquisador busca sistematizar as discussões dialogando com o referencial teórico da disciplina	22:31 – 24:30 [2 min]
VII	Esboçando o planejamento	Início do trabalho coletivo de planejamento com o manejo do currículo e com o uso do quadro. O pesquisador toma para si a tarefa de sistematizar as ideias do grupo	24:31 – 40:10 [15 min 41 s]

Episódio	Título	Conteúdo em destaque	Duração
VIII	A dificuldade dos alunos com o conteúdo de conservação de energia	A professora supervisora trata de um problema de aprendizagem dos alunos e o pesquisador chama a atenção dos estagiários para que ouçam a supervisora	40:10 – 41:03 [53 s]

Fonte: elaborado pelos pesquisadores.

## Uma análise geral do evento a partir das funções de fala e modos gramaticais

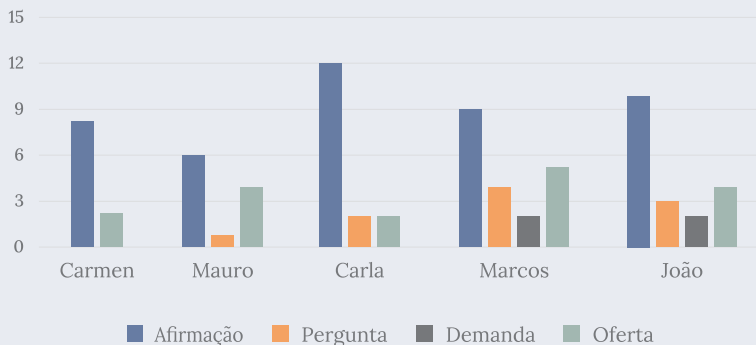
Começaremos por olhar aspectos ligados ao significado acional, ou seja, às relações estabelecidas entre os sujeitos, o que se conecta ao gênero discursivo, formas de agir e de se relacionar em práticas sociais. Ramalho e Resende (2016, p. 129) propõem que “na primeira aproximação de um gênero caberia questionar ‘o que as pessoas estão fazendo discursivamente’, e com quais propósitos”.

Partindo então desse ponto, vamos investigar a estrutura genérica do evento, os movimentos discursivos dos diferentes atores sociais: suas funções de fala (afirmação, pergunta, demanda e oferta) e os modos gramaticais (declarativo, interrogativo, imperativo). Para melhor entender essas interações, foi feito um mapeamento, indicando como cada ator social se manifestou discursivamente, apresentado nos Gráficos 1 e 2.

A forma como cada um utilizou a linguagem, suas escolhas discursivas, tem relação com aspectos identificacionais, com sua agência primária – ou seja, a posição social atribuída pela instituição a qual pertence –, mas também com mudanças discursivas que apontam para a incorporação de novas agências. Para Fairclough (2003, apud RESENDE; RAMALHO, 2011, p. 79): “A capacidade de agentes sociais transformarem sua condição nesse posicionamento primário depende de sua reflexividade

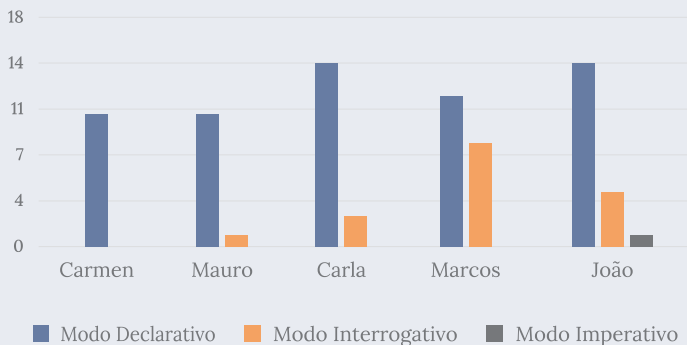
para se transformarem em agentes incorporados, capazes de agir coletivamente e de atuar na mudança social”.

**Gráfico 1: Mapeamento das interações discursivas através das funções de fala**



Fonte: elaborados pelos pesquisadores.

**Gráfico 2: Mapeamento das interações discursivas através dos modos gramaticais**



Fonte: elaborados pelos pesquisadores.

O Gráfico 1 nos mostra um resultado no qual o professor orientador (João) e o pesquisador (Marcos) têm um maior número de interações discursivas, além de serem interações mais diversificadas, fazendo uso de todas as funções de fala, algo que os diferencia dos outros participantes. A função que prevalece para todos os participantes é a afirmação e todos também produzem ofertas, mas apenas os sujeitos da universidade propõem demandas, e são eles os que fazem mais perguntas, principalmente o pesquisador. Vamos investigar algumas dessas funções mais de perto e ver que relações podem ser feitas com as identidades já constituídas pelos sujeitos.

A análise do Gráfico 2 permite dizer que prevalece o uso do modo declarativo para todos os falantes, o que significa que muita informação é circulada pelos falantes. No modo interrogativo, o pesquisador e o professor orientador mostraram uma maior busca por informações. E a presença do modo imperativo, que significa a existência de uma demanda endereçada a alguém com caráter de necessidade, só apareceu em uma fala de João.

## O papel da supervisora

O Gráfico 1 aponta Carla como a participante que mais produziu afirmações. Quando nos aproximamos de seus enunciados, percebemos que, dos 13 produzidos por ela, cinco foram concordâncias diretas com o falante anterior. Foram quatro concordâncias com o pesquisador e uma com o professor orientador. Todas na forma de resposta curta: “Hum, hum”; “com certeza”; “acho que sim”; “sim”.

### Episódio III

12 - Marcos (dirigindo-se diretamente para Carla): *Por isso, inclusive, Carla, que a gente costuma pensar nessas ações, por exemplo, em que os estagiários atuam, que você também possa atuar com eles, né...*

13 - Carla: *Hum, hum* (acenando afirmativamente);

#### Episódio IV

17 - João: *Eu acho que essa temática tem um potencial muito grande pra gente pensar. É um pouco do interesse de vocês essa questão dos experimentos, né, e eu acho que deles também, né...*

18 - Carla: *Hum, hum.*

#### Episódio VII

65 - Marcos: *Mas, nada impede que a gente mostre o processo, por exemplo, né;*

66 - Carla: *Com certeza!*

67 - Marcos: *Aqui seria mais especificamente a Lei de Faraday, se fosse botar um conteúdo [...] de Física?*

68 - Carla: *Acho que sim.*

69 - Marcos: *Não como lei, né. Mas, pra investigar um processo [...].*

70 - Carla: *Sim...*

As outras afirmações da professora supervisora proveram informações sobre o currículo ou sobre os alunos. Ela fala a partir do lugar que ocupa na escola, buscando responder a perguntas que vêm do pesquisador ou do professor orientador, como nos excertos a seguir.

#### Episódio IV

15 - João (dirigindo-se à Carla): *Eu tenho até uma [ideia], não sei se pode ser uma tentativa de pensar nessas temáticas, né. Por exemplo, o segundo ano está trabalhando com produção de energia elétrica, não é isso?*

16 - Carla: *É, agora vai ser elétrica. Quarto bimestre e vai ser agora. Quarto bimestre vão ser todas as usinas.*

#### Episódio VII

44 - Marcos: *Será que a gente consegue pensar o desenvolvimento do trabalho a partir de uma pergunta, de uma problemática que envolva a geração de energia?*

45 - Carla: *É, antes de falar sobre transformação de energia, no terceiro bimestre, na primeira aula, eu falei de todas. Eu*

*perguntei... só comentei com eles, o que que eles achavam, em relação ao impacto, porque que a gente... porque, na época, quando começou o terceiro bimestre, passou para bandeira vermelha. Aí, eu perguntei por que que vai mudar pra bandeira vermelha ...*

Apenas no último episódio, a professora supervisora lidera um turno de fala. Ela apresenta uma informação sobre o processo de ensino-aprendizagem de seus estudantes, um dado obtido a partir da experiência com seus alunos. Com suas afirmações, ela provê um dado importante sobre o contexto no qual os estagiários irão atuar com ela.

#### Episódio VIII

71 - Carla: *Eles têm muita dificuldade de entender conservação de energia.*

72 - João: *Conservação, né.*

73 - Carla: *Igual, por exemplo, nas últimas aulas que a gente deu, eles falaram muito de, questão assim, de, é... tobogã, sei lá, escorregador. Eles não entendem... quando a gente fala que tá conservando, eles acham que é a velocidade que tá conservando. [...] Não sei por quê. Eles sempre tão nessa.*

## A abertura do texto ao diálogo: um cenário de negociação de diferenças

Ainda buscando as formas de relação entre os sujeitos, vamos analisar a associação entre os episódios I e III, nos quais se discute o contato entre a universidade e a escola através da representação do Programa de Residência Pedagógica. Vamos buscar caracterizar esse diálogo como um cenário de negociação de diferença, com interesse em identificar se há abertura para a diversidade e como essa diferença é negociada, apontando para a construção de um texto mais dialógico, ou de um

texto no qual uma determinada voz é hegemônica (RESENDE; RAMALHO, 2014).

A discussão gira em torno do que os estagiários pensaram em propor para a construção de um projeto de ensino voltado para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II e para o PRP, visto que os dois estagiários e a professora supervisora são, respectivamente, residentes e professora preceptora desse programa. Há, portanto, uma superposição de identidades para esses sujeitos: estagiários e residentes; supervisora e preceptora. Mas quais os efeitos disso para as formas de relação entre eles estabelecida no estágio?

Consequências da superposição entre os dois sistemas de atividade (Estágio Supervisionado e Programa de Residência Pedagógica) aparecem em alguns momentos, por exemplo, na resposta de Mauro (estagiário) à pergunta de João (professor orientador).

#### Episódio I

1 - João: *É... Mas aí, como é que vocês pensaram, mais ou menos, em como estruturar essas atividades?*

2 - Mauro: *Bom é... na verdade, a Carmen que deu essa ideia mesmo... é... e eu... não tinha começado a fazer um planejamento, porque na realidade, pra mim tava muito nebuloso, assim, incerto, como seria a divisão da carga horária, né, pra fazer tanto o planejamento quanto a execução do projeto.*

O Cefet/RJ – campus Petrópolis articulou o PRP ao Estágio Curricular Supervisionado de tal maneira que a carga horária do estágio coincidissem com a carga horária da residência pedagógica. Pensando em aspectos associados ao significado identificacional e ao estilo, vemos que Mauro, ao responder à pergunta de João, mostra-se inseguro quanto à sua resposta, o que se identifica pelo tom vacilante ao iniciar sua fala e na atribuição da proposta à Carmen, que é posicionada como

autora do conteúdo do enunciado dele: “Bom é... na verdade, a Carmen que deu essa ideia mesmo [...]”.

Outro aspecto interessante é a avaliação feita por Mauro acerca de suas impressões sobre a necessidade de construir um projeto de ensino. Ele denota dúvida e insegurança sobre o gerenciamento da carga horária e a execução do projeto quando utiliza os adjetivos “nebuloso” e “incerto” para justificar o fato de não ter pensado ainda sobre o projeto: “[...] pra mim tava muito nebuloso, assim, incerto, como seria a divisão da carga horária, né, pra fazer tanto o planejamento quanto a execução do projeto”.

Nesse trecho, pode-se notar que a superposição entre a residência pedagógica e o estágio provocou insegurança e incerteza quanto ao cumprimento de regras e normas dos programas, principalmente, porque os estagiários/residentes recebem uma bolsa para executarem atividades do PRP, o que justificaria a preocupação de Mauro em esclarecer pontos referentes ao cumprimento de carga horária, por exemplo.

Carmen, ao tomar a palavra para expor suas ideias sobre o projeto, representa a relação universidade/escola através do programa:

#### Episódio I

3 - Carmen: [Inaudível] *fizesse uma coisa mais participativa assim, porque ... eu acho que tem aquela ... eu pensei mais por esse lado, né ... porque como a gente tá fazendo um projeto que é pra Residência, e a ideia da Residência é exatamente aproximar a universidade da escola, eu achei que essa seria uma oportunidade muito grande disso, deles verem como funciona também, não só aproximar no sentido da gente vir aqui na escola. Então, de ter essa troca. Eu pensei mais por esse lado, que podia ser uma coisa interessante e tirar um pouco eles da caixinha, pra ficarem mais animados, verem coisas diferentes, ver como que funciona o dia-a-dia mesmo da pesquisa ali, que não é o que eles veem na escola, necessariamente, né, a gente ainda tem aquela coisa né, que a gente tem que focar muito no conteúdo que é determinado, não sei o que, então seria aquela*



*coisa de você tirar um pouco disso e apresentar várias coisas, laboratório pra eles e mostrar experimento e, dentro do que eles estão aprendendo, que seja uma coisa mais...*

*Tinha imaginado dessa forma, até mesmo pra mostrar, porque eu acho que isso é importante. Tem muito adolescente que não sabe o que quer fazer da vida e não tem esse programa de você ir numa universidade conhecer como que funciona, então, eles pensam pelas matérias que eles gostam na escola, não pensam pela profissão, às vezes, né. E eles não tem muita noção do que que a gente faz. Então, eu acho que podia ter essa, essas duas características assim: trazer uma coisa mais lúdica e de mostrar como que funciona.*

É interessante notar que Carmen (estagiária-residente) mobiliza a residência pedagógica e não o estágio para justificar suas ideias acerca do projeto: “[...] a gente tá fazendo um projeto que é pra Residência”. A escolha pelo uso do processo material “tá fazendo” indica uma ação, cujo agente é identificado como sendo o grupo, “a gente”. Também está claro para quem a ação está dirigida: “pra Residência”. Essa preferência mostra que ela identifica a construção do projeto como uma demanda do PRP.

Em termos de representação de atores sociais, a residência pedagógica é incluída de forma ativa, o que se demonstra pelos processos materiais associados a ela: “[...] a ideia da Residência é exatamente aproximar a universidade da escola”, enquanto o estágio é excluído. O verbo usado designa um processo material cujo agente é a residência.

Quanto ao significado identificacional da linguagem, vemos Carmen demonstrar uma grande adesão à ideia da residência como um programa que visa a aproximação entre universidade e escola. Isso pode ser visto na modalidade epistêmica, através da qual a estudante demonstra comprometimento com a verdade quando usa a locução adverbial “exatamente” para falar da finalidade do programa. Ao afirmar “[...] eu achei que essa seria uma oportunidade muito grande disso, deles verem como funciona também, não só aproximar no sentido da gente vir aqui na escola [...]”, ela expõe sua afinidade com esse propósito

de aproximação, pois usa o pronome pessoal “eu”, bem como avalia positivamente esse processo em “seria uma oportunidade muito grande disso”.

Ela dá um sentido próprio à forma como poderia se dar essa aproximação. No trecho a seguir, Carmen posiciona a universidade como o lugar da pesquisa, ao mesmo tempo em que representa a escola como sendo um espaço no qual não se faz pesquisa: “[...] ver como que funciona o dia-a-dia mesmo da pesquisa, que não é o que eles veem na escola [...]”. Em sua proposta, ela sugere que na ida ao Cefet/RJ se possa “[...] apresentar várias coisas, laboratório pra eles e mostrar experimento [...]”.

Outra representação importante feita pela estagiária é a da universidade como um lugar de formação profissional: “Tem muito adolescente que não sabe o que quer fazer da vida e não tem esse programa de você ir numa universidade conhecer como que funciona, então, eles pensam pelas matérias que eles gostam na escola, não pensam pela profissão, às vezes, né”.

No episódio III, o discurso de Carmen sobre a aproximação universidade/escola e o Programa de Residência Pedagógica é retomado pelo pesquisador num processo responsivo que denota intertextualidade. Entram em disputa a identidade atribuída ao PRP e a forma de representar a relação universidade/escola. A visão da estagiária confronta a do pesquisador.

#### Episódio III

11 - Marcos: *Tem uma outra colocação que eu queria expor, que é em relação a essa aproximação universidade/escola, no contexto do Residência Pedagógica. Porque o Programa Residência Pedagógica é um programa equivalente ao estágio. Na verdade, a proposta da existência dele, é que ele induza mudanças no estágio supervisionado, na maneira como os estágios acontecem. E quando ele se refere à aproximação universidade/escola é um pouco pra que essa situação que está acontecendo agora aqui, né, de professores da universidade, supervisores de estágio, é, orientadores e supervisores, se aproximem com estagiários nesse processo de planejamento*

*e execução de atividades na escola. E muito no sentido dessa articulação com o currículo escolar mesmo. Para se aproximar o máximo possível do cotidiano da escola e do trabalho do professor. Então, essa ponte com a universidade também é uma ponte com a escola. É voltada para o cotidiano escolar. [...] Nesse sentido, eu acho que partir do currículo para pensar essa atividade é um ponto de partida, talvez, positivo, né? Da gente até começar um trabalho que possa... a gente conhece os laboratórios, a Carla conhece o currículo, vocês conhecem também o currículo da escola, conhecem a realidade dos alunos, né, as demandas que a escola tem, e essa conexão que a gente precisa fazer.*

Nota-se que Marcos recupera o discurso de Carmen quando menciona o Programa de Residência Pedagógica e a aproximação universidade/escola. Ele articula seu texto ao dela sem, no entanto, deixar explícita a voz da autora. Há o reconhecimento da diferença de concepções e uma exploração das visões diversas da estagiária e do pesquisador.

Com relação ao PRP, o pesquisador se vale da modalidade epistêmica para mostrar o comprometimento com suas alegações sobre os propósitos desse programa e sua relação com o estágio supervisionado. Isso se mostra pelas orações construídas como afirmações de fato, usando a conjunção explicativa “porque” e a locução adverbial “na verdade”.

O contraste com a ideia da estagiária de levar os alunos ao Cefet/RJ para “ver como que funciona o dia-a-dia mesmo da pesquisa” se estabelece quando o pesquisador fala da aproximação feita a partir do currículo, do cotidiano da escola e do trabalho do professor: “E muito no sentido dessa articulação com o currículo escolar mesmo. Para se aproximar o máximo possível do cotidiano da escola e do trabalho do professor. Então, essa ponte com a universidade também é uma ponte com a escola”.

Em outro momento, Marcos novamente confronta o sentido dado por Carmen à relação universidade-escola, quando afirma que o PRP visa à aproximação entre atores sociais das duas

instituições. Essa interpretação do pesquisador articula com a codocência e é fundamental para o desenvolvimento de sua pesquisa, de modo que ele busca junto com o professor orientador implementá-la nas ações do estágio.

*E quando ele se refere à aproximação universidade/escola é um pouco pra que essa situação que está acontecendo agora aqui, né, de professores da universidade, supervisores de estágio, é, orientadores e supervisores, se aproximem com estagiários nesse processo de planejamento e execução de atividades na escola.*

Na representação de atores sociais, temos um processo de personalização por categorias, no qual ele constrói sua identidade como professor da universidade ocultando a de pesquisador, buscando maior grau de impessoalidade, o que pode contribuir para a aceitação de suas representações pelo grupo.

Ao fim de sua fala, o pesquisador apresenta os diferentes atores sociais por funcionalização, ou seja, são citados e associados a determinados tipos de conhecimento próprios à universidade e à escola: “[...] a gente conhece os laboratórios, a Carla conhece o currículo, vocês conhecem também o currículo da escola, conhecem a realidade dos alunos, né, as demandas que a escola tem, e essa conexão que a gente precisa fazer”. Essa representação tem a função de reforçar o modo como ele defende a aproximação entre a universidade e a escola e facilitar a aceitação dessa visão pelos estagiários, que são colocados como atores sociais posicionados nas duas instituições, pois conhecem os laboratórios do Cefet/RJ e o currículo, os alunos e as demandas da escola. Esse posicionamento reforça o fato de que o discurso do pesquisador estava voltado, principalmente, para os estagiários.

Esse cenário de negociação de diferenças aponta para relações de poder atravessadas pelos interesses da pesquisa e

dos objetivos traçados pela disciplina de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado II, com o uso de recursos de linguagem (pressuposição, representações de atores sociais por categorização e funcionalização, modalidade epistêmica, uso de afirmações de fato e o modo declarativo) que visam ao convencimento dos diversos envolvidos sobre o tipo de vínculo que se pretende estabelecer entre universidade e escola por meio da codocência. Nesse ponto, temos uma voz se posicionando como hegemônica, que é a do pesquisador.

### Análise a partir das demandas produzidas no evento

Apenas o professor orientador e o pesquisador produziram demandas. O Quadro 2 aponta esses enunciados.

Quadro 2: Textos produzidos na forma de demandas

Posição social	Texto	Modo gramatical
Professor orientador	<p>Episódio II</p> <p><b>A gente tem que pensar</b> também algumas questões. Se a gente está pensando em articular isso com o currículo, <b>vai ter</b> um calendário pra essas turmas irem, as atividades pra cada momento dessas turmas <b>vai ser</b> praticamente diferente, né, eles vão estar em cada momento olhando uma parte da matéria. <b>A gente precisa se planejar</b> um pouco nesse sentido também.</p>	Imperativo
	<p>Episódio VII</p> <p>Se a gente fosse partir de um problema, como é que seria?</p>	Interrogativo

Posição social	Texto	Modo gramatical
Pesquisador	<p>Episódio VI</p> <p>De que problema nós vamos partir?  A temática uma vez escolhida, que problema que vai nos mobilizar?  Que conteúdos que a gente vai articular?</p>	Interrogativo
	<p>Episódio VII</p> <p>Será que a gente consegue pensar o desenvolvimento do trabalho a partir de uma pergunta, de uma problemática que envolva a geração de energia?</p>	Interrogativo

Fonte: elaborados pelos pesquisadores.

Na análise das demandas, chama a atenção os modos gramaticais usados: imperativo e interrogativo. Excetuando a primeira demanda, que aparece no imperativo, todas as outras foram direcionadas ao grupo na forma de perguntas. O uso dessa construção sugere a busca pelo diálogo e a abertura à negociação, uma vez que o grupo pode aceitar ou não as propostas.

Uma das demandas apareceu na forma de proposição, valendo-se do modo imperativo, no episódio II, no qual o professor orientador pensa na articulação das atividades propostas no estágio com o que os alunos estariam vendo no currículo escolar. Nesse momento, ele utiliza a modalidade deontica, ao afirmar “A gente tem que pensar também algumas questões”. A expressão “tem que pensar” designa um processo mental trazido como uma necessidade para o grupo. Na oração “A gente precisa se planejar um pouco nesse sentido também”, aparece novamente a modalidade deontica, com o uso do verbo “precisar” indicando necessidade e o verbo “planejar” que designa um processo material, ou seja, uma ação que necessita ser realizada e produzirá efeitos sobre a prática (HEBERLE, 2018). A análise

da modalidade apontou um alto grau de comprometimento do professor orientador com os processos que irão ocorrer na escola, indicando um deslocamento discursivo para a posição de um sujeito que busca agir no espaço escolar.

Todas as demandas produzidas foram construídas com o uso do pronome pessoal “nós” ou com a expressão “a gente”, cujo valor semântico é equivalente, como em: “De que problema nós vamos partir?”; “Se a gente fosse partir de um problema, como é que seria?”. Nota-se, com isso, uma busca, por parte do pesquisador e do orientador, por diálogo e colaboração na construção do planejamento. Os participantes da universidade se incluem na elaboração de proposições para a escola de educação básica. Algo que também é observado no elevado número de ofertas feitas por eles direcionadas para os processos escolares.

Outro traço importante dessas demandas é a intertextualidade, a presença de outras vozes no texto, que possuem um efeito na constituição das identidades dos sujeitos. Quando o professor orientador e o pesquisador sugerem partir de um problema inicial, estão dialogando com textos do referencial teórico adotado para a disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado II, as noções de momentos pedagógicos, cumprindo um papel estabelecido na função de formadores de professores, originada na universidade.

No entanto, a voz do autor não é tornada explícita, suas ideias aparecem como pressuposição, ou seja, os produtores do texto tomaram para si as ideias do outro, naturalizando-as como parte de seus discursos. O efeito produzido por essa forma de intertextualidade nas relações entre os sujeitos foi aproximar os autores do discurso produzido nas universidades, com marcadores ligados ao vocabulário específico e que remetem às demandas da disciplina, pensadas por sujeitos da universidade para articular ações na escola.

Gehlen, Maldaner e Delizoicov (2012) propõem uma dinâmica didático-pedagógica voltada para o ensino de ciências, que

articula as ideias freireanas de temas geradores, conhecida como três momentos pedagógicos, que são: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. Expressões como: “partir de um problema”, “que problema que vai nos mobilizar?”, “que conteúdos que a gente vai articular?”, “pensar o desenvolvimento do trabalho a partir de uma pergunta, de uma problemática que envolva a geração de energia?” são elementos textuais que remetem ao referencial teórico dos autores.

### **Análise das ofertas**

As ofertas são textos produzidos como resposta ao propósito estabelecido para o evento, iniciar o planejamento de atividades de ensino de física voltadas para a construção de um projeto de ensino que atenda às demandas do estágio e da residência pedagógica.

Quando olhamos para as ofertas, notamos a participação de todos os atores sociais como emissores desses enunciados, com endereçamento delas ao grupo. Portanto, todos contribuem para diferentes aspectos do planejamento, tais como: definição de temas, conteúdos, estratégias.

Vemos em sujeitos da universidade a projeção de um tipo de representação dos estudantes da escola básica que serve para orientar algumas escolhas. Para o professor orientador, os alunos da escola têm interesses por experimentos, da mesma forma que os estagiários, como no seguinte trecho (Episódio IV): “É um pouco do interesse de vocês essa questão dos experimentos, né, e eu acho que deles também”. Após essa identificação desse interesse, todas as ofertas feitas por João (professor orientador) incluíram o uso de experimentos, buscando respeitar a ideia inicial dos estagiários de levar os alunos para visitar os laboratórios didáticos do Cefet/RJ:



#### Episódio V

38 - João: [...] *quando a gente for pros experimentos, por exemplo, a gente tá levando um pouco da tecnologia, quer dizer, a ciência e a tecnologia que tá por detrás é... da produção de energia elétrica.*

40 - João: *Eu acho que tem uma estrutura inicial aí pra gente organizar e aí depois pensar nos experimentos.*

Resolvida a diferença de concepções sobre a aproximação entre universidade e escola, com a predominância da visão do pesquisador (processo discutido na relação entre os episódios I e III), os estagiários/residentes são valorizados quanto ao seu grau de agência na atividade de planejamento.

Apesar de alguns acréscimos terem sido feitos por Marcos, João e Carla, como a realização de um levantamento inicial das concepções dos estudantes sobre aspectos ligados à energia elétrica, discussão sobre impactos socioambientais das diversas formas de geração de energia e apresentação de fontes alternativas de energia, a ideia dos experimentos sempre esteve presente.

#### Episódio IV

30 - Marcos: *É interessante saber o que que os alunos ... explorar um pouco as concepções que eles tem sobre a energia hidrelétrica. [...] Talvez pudesse dividir o trabalho entre um pedaço acontecendo na escola e um pedaço está acontecendo no Cefet [...] que aproveite o material de laboratório, por exemplo.*

#### Episódio V

38 - João: *Eu acho que a gente tem que pensar assim, mais rapidamente, como é que a gente pode desenvolver a atividade, por exemplo, o Marcos deu essa sugestão inicial de fazer um levantamento com eles, com relação a essa ideia do que eles entendem pelas hidrelétricas, né, seus possíveis impactos e aí trabalhando ao longo disso, né. Que aí quando a gente for pros experimentos, por exemplo, a gente tá levando um pouco*

*da tecnologia, quer dizer, a ciência e a tecnologia que tá por detrás é... da produção de energia elétrica.*

*40 - João: Aí, depois a gente pensa, talvez, numa estratégia de retomar um pouco essa discussão dos impactos pra ver como se deu essa abordagem, né. Então, assim, eu acho que a gente pode pensar nisso. Eu acho que tem uma estrutura inicial aí pra gente organizar e aí depois pensar nos experimentos.*

Episódio VI

*43 - Marcos: Sabe essa primeira investigação com eles? Do que que eles sabem sobre, a gente propõe uma temática, uma problemática, na verdade, como na forma de uma pergunta, talvez, que vai mobilizar todo o desenvolvimento do trabalho, colhe o que eles sabem daquilo ali, mas nós temos também uma preparação do que que a gente pode mobilizar pra resolver esse problema usando os recursos materiais dos laboratórios, por exemplo.*

Esse processo conciliatório ocorreu por meio de intertextos, nos quais as vozes dos estagiários estão presentes na forma de discurso indireto. Eles são atores sociais cujo poder de agência é valorizado pelos demais, isso se manifesta na medida em que esses outros atores assumem como pressuposto a inclusão dos experimentos no planejamento de ensino.

## **Os efeitos dos textos sobre a prática social**

Ao olharmos para os níveis hierárquicos, através das relações de poder historicamente estabelecidas entre universidade e escola, que surgem nos textos de documentos da instituição formadora – Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), Manual do Estágio – e também nas atribuições dos sujeitos previstas no PRP, o professor orientador teria ascendência sobre os demais sujeitos, seguido da professora supervisora/preceptora. Os estagiários/residentes ocupariam o último nível dessa escala.

O pesquisador não teria lugar institucionalizado nessa composição. Apesar disso, pelas relações assimétricas construídas socialmente entre pesquisa e ensino, na qual a pesquisa figura num grau mais elevado de *status*, pode-se afirmar que o pesquisador ocupa no grupo uma posição hierárquica elevada.

Nessa conjuntura de distribuição de poderes, temos outro elemento no nível de organização das relações entre os sujeitos: a codocência e seus pressupostos de horizontalidade, que propõem tencionar as assimetrias de poder, buscando o equilíbrio.

Vimos nas análises que as falas guardam relação com a posição social que os atores sociais ocupam, mas que, no desenrolar do evento, vão sofrendo ajustes em função das interações com os outros sujeitos. A professora supervisora assume uma postura responsiva, atendendo a demandas de perguntas que partem da universidade sobre a escola. Ao final ela adquire uma postura mais autônoma, que se pronuncia pela sua liderança em um turno de fala, pautando o tema da conversa.

Os estagiários dialogam com as questões da escola a partir do lugar que ocupam na universidade, de suas aproximações com as atividades experimentais e sua familiaridade com o espaço universitário. Sua proposição inicial para o projeto era levar os estudantes da escola para visitar o Cefet/RJ. Isso fez com que fosse iniciada uma interessante negociação entre a concepção que o pesquisador e o professor orientador tinham para o estágio, que buscava a inserção dos estagiários na escola a partir da codocência e a oferta que havia sido feita pelos estagiários. No desenrolar desse processo se percebe que elementos da pesquisa estão sendo incorporados à prática social, como a tentativa de articulação entre a codocência e o estágio.

A busca pela horizontalidade nas relações produziu dois efeitos interessantes, observados nas construções discursivas do pesquisador e do professor orientador: (i) A valorização das ofertas dos estagiários, o que se mostrou por meio da retomada em diversos momentos do evento da proposição inicial de

aproveitar a estrutura dos laboratórios para o desenvolvimento de trabalhos experimentais; e (ii) A inclusão do pesquisador e do professor orientador como colaboradores nos processos de planejamento – o que ficou claro tanto nas demandas como nas ofertas ao se construírem sentenças na primeira pessoa do plural, usando “nós” ou “a gente”.

A estrutura das falas durante a conversação também denotou a busca por horizontalidade provocada pela codocência, os turnos de fala foram bem marcados, dando direito a todos os falantes de concluírem seus discursos.

Segundo Ramalho e Resende (2016, p. 132):

Sayer (2000:13) chama atenção para a relação interna entre os papéis e posições que as pessoas ocupam e suas identidades: no mundo social, os papéis das pessoas e suas identidades frequentemente são internamente relacionados, de modo que o que uma pessoa pensa ou pode fazer depende de suas relações com outras.

Os participantes desse evento possuem diferentes posições sociais – de acordo com as instituições a que pertencem e com a estrutura da prática social –, entretanto, seus textos dialogam com a escola, seu currículo e seus estudantes, deslocando-os discursivamente para o papel de professores da educação básica. Isso não significa que a identidade de professor tenha se estabilizado no evento, mas ela surge como uma das formas dos sujeitos se expressarem no diálogo que travam, mediados por questões da escola, do estágio, da pesquisa e do Programa de Residência Pedagógica.

## Conclusões

Consideramos que estas análises discursivas permitiram avançar a compreensão de aspectos essenciais do processo formativo que, a nosso ver, compreende não só os licenciandos, mas os professores regentes e os professores universitários que atuam nas disciplinas de estágio. Desta forma, elas contribuíram para a caracterização de identidades, posturas e saberes construídos na academia e na docência, isoladamente e em articulação. Finalmente, a discussão dos dados e resultados foi instrumental para a caracterização dos limites e possibilidades de interação entre sujeitos e espaços ligados à universidade e à escola.

## Referências

- FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse: Textual analysis for social research**. London and New York: Routledge, 2003.
- GALLO-FOX, Jennifer; SCANTLEBURY, Kathryn. Coteaching as professional development for cooperating teachers. **Teaching and Teacher Education**, n. 60, 2016. p. 191-202.
- GEHLEN, Simoni Tormöhlen; MALDANER, Otavio Aloisio; DELIZOICOV, Demétrio. Momentos Pedagógicos e as etapas da situação de estudo: complementaridades e contribuições para a Educação em Ciências. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 1, 2012, p. 1-22.
- HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. **Writing Science: Literacy and Discursive Power**. London: The Farmer Press, 1993.
- HEBERLE, Viviane. Apontamentos sobre linguística sistêmico-funcional, contexto de situação e transitividade com exemplos de livros de literatura infantil. **D.E.L.T.A.**, v. 34, n. 1, 2018, p. 81-112.
- MARTINS, Isabel. Dados como diálogo: construindo dados a partir de registros de observação de interações discursivas em salas de aula de ciências. In: SANTOS, Flávia Maria Teixeira dos; GRECA, Ileana Maria (org.). **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MOREIRA Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MURPHY, Colette; BEGGS, Jim. A Five-Year Systematic Study of Coteaching Science in 120 Primary Schools. In: MURPHY, Colette; SCANTLEBURY, Kathryn. **Coteaching in Internacional Contexts: Research and Practice**. New York: Springer, 2010.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.
- ROGERS, Rebecca et al. Critical Discourse Analysis in Education: A Review of the Literature. **Review of Educacional Research**, v. 75, n. 3, 2005, p. 365-416.

ROTH, Wolff-Michael *et al.* Coteaching: Creating Resources for Learning and learning to Teach Chemistry in Urban High Schools. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 41, n. 9, 2004, p. 882-904.

TOBIN, Kenneth; ROTH, Wolff-Michael; ZIMMERMANN, Andrea. Learning to Teach Science in Urban Schools. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 38, n. 8, 2001, p. 941-964.