REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD editora
DOI: 10.30612/revi.v12i24.10093

O Plano de Aula: um Instrumento Mediador da Formação Docente Inicial em Língua Inglesa[1]

The Lesson Plan: a Mediating Tool of Pre-service English Language Teacher Education

Lidia Stutz (Unicentro)[2]
E-mail: lidia.stutz@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-8173-2769

Maria Izabel Rodrigues Tognato (Unespar)[3]
E-mail: maria.tognato@ies.unespar.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3705-0354

Priscila Azevedo da Fonseca Lanferdini (Semed/Guarapuava-PR)[4]
E-mail: priscila.lanferdini@escola.pr.gov.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9521-5279

Resumo: Tendo em vista o uso recorrente do plano de aula como instrumento formativo na educação inicial de professores, este trabalho visa a investigar como este recurso didático-pedagógico tem sido utilizado na formação de professores de Língua Inglesa em dois cursos de Letras (Inglês e Português/Inglês) de duas universidades públicas do estado do Paraná, Brasil.

1 As primeiras reflexões deste trabalho foram compartilhadas por meio da apresentação “O plano de aula como dispositivo da formação docente inicial em língua inglesa como língua estrangeira”, realizado por Stutz, Tognato, Lanferdini e Silva no evento CLIC - De cada língua se ouvem outras: o ensino de línguas estrangeiras em Portugal e no mundo, realizado pelo Centro de Línguas e Cultura do Instituto Politécnico de Lisboa, em 24 de junho de 2022.

2 Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, Paraná.

3 Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, Paraná.

4 Núcleo Regional de Educação, Guarapuava, Paraná.

O estudo teve como objetivo suscitar discussão e reflexão sobre o papel do plano de aula como instrumento mediador no desenvolvimento docente. Os dados de pesquisa contemplaram dois modelos de plano de aula utilizados em momentos diferentes nos cursos de formação supracitados. Quanto aos procedimentos metodológicos, este estudo é de natureza interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Para as análises, ancoramos nosso trabalho nas dimensões de planejamento de sequências didáticas (SD) propostas por Lanferdini (2019) em sua tese de doutorado, desenvolvidas a partir de estudos sobre o trabalho do professor realizados por Machado (2007; 2009). Os resultados alcançados apontaram para a importância da tomada de consciência sobre a sistematização de uma aula e seus elementos constitutivos por meio do plano de aula como instrumento mediador da formação docente inicial, bem como das reflexões sobre o processo de planejamento como elemento fundamental de antecipação do agir docente necessário a um maior entendimento sobre as ações de ensino.

Palavras-chave: Plano de aula; Formação inicial de professores; Instrumento de mediação; Língua inglesa.

Abstract: Considering the recurrent use of the lesson plan as a tool in teacher education, this study aims to investigate how this didactic-pedagogical resource has been used in the initial education of English Language (LI) teachers in two Literature courses (English and Portuguese /English) from two public universities in the state of Paraná, Brazil. The research data include two different lesson plan models used at different times in the aforementioned teacher education courses. As for the methodological procedures, regarding the research nature of this study, we are guided by qualitative-interpretative research (Bortoni-Ricardo,2008). For the analyses, we anchored our work on the planning dimensions of didactic sequences (DS) proposed by Lanferdini (2019) in her doctoral thesis, based on studies on the teacher's work carried out by Machado (2007; 2009). The results achieved point to the importance of raising awareness about the systematization of a class and its constituent elements through the lesson plan as a mediating instrument of initial teacher education, as well as reflections on the planning process as a fundamental element of anticipation of teaching action necessary for a greater understanding of the teaching acts.

Key-words: Lesson plan; Initial teacher education; Mediating instrument; English language.

Recebido em: 03/06/2023

Aceito em: 10/10/2023

INTRODUÇÃO[5]

O plano de aula é um instrumento de planejamento recorrente na formação inicial docente, haja vista que tem o papel de auxiliar a congregar conteúdos e ações didático-pedagógicas de forma a guiar o aluno-professor na implementação do ensino e na organização da sala de aula. Tal recorrência se deve ao fato de a construção do plano de aula ser uma atividade docente que provê condições para: a) o estabelecimento de objetivos claros para a aula; b) a definição dos conteúdos a serem ensinados; c) a escolha de estratégias didático-pedagógicas mais adequadas ao contexto de ensino; d) a seleção e a organização dos recursos didáticos necessários e possíveis de serem utilizados; e, e) a avaliação do percurso realizado e dos resultados obtidos; dentre outros aspectos.

Além disso, entendemos que o processo de construção de planos de aula pode contribuir para o desenvolvimento profissional do professor, fortalecendo suas capacidades de planificação (Stutz, 2012) e de implementação da aula. Conforme explica Stuz (2012), os saberes docentes relacionados à planificação de aulas envolvem identificação de objetivos de aprendizagem, a planificação de conteúdos e a organização do curso. Nesse sentido, o plano de aula possibilita segmentar parte da organização mais ampla de um curso, para assim tratar de ações específicas e, por essa razão, o uso desse dispositivo pode propiciar um maior entendimento das partes constitutivas de uma aula, de suas relações com a disciplina e o curso dos quais faz parte e a formação escolar geral propiciada ao aluno. Com isso, defendemos que este dispositivo pode auxiliar o aluno-professor na compreensão acerca dos elementos necessários ao desenvolvimento e implementação de suas ações de ensino, por exemplo, no que se refere à importância de se ter uma explicitação mais precisa tanto dos objetivos de ensino, quanto dos aspectos contextuais.

Tendo em vista a importância dada a esse dispositivo quanto ao seu uso na formação docente, este trabalho tem como objetivo investigar como os planos de aula têm sido produzidos, sistematizados e organizados enquanto instrumentos formativos

5 Antes de iniciarmos a apresentação de nosso estudo, queremos prestar nossa singela homenagem ao grupo de pesquisa Linguagem e Educação (LED), do qual fazemos parte. Expressamos nossos agradecimentos aos membros do grupo, em especial à professora doutora Vera Lúcia Lopes Cristovão, líder deste grupo, que, por 21 anos, vem acolhendo, incluindo, ensinando e abrindo espaços para a formação acadêmica, profissional e humana pelos caminhos da Linguagem e Educação. Além disso, somos imensamente gratas por tantos ensinamentos, exemplos e parcerias ao longo de nossas trajetórias pessoais e profissionais.

na educação inicial de professores de Língua Inglesa (LI) em dois cursos de Letras (Inglês e Português/Inglês) de duas universidades públicas do estado do Paraná, Brasil. Este estudo tem como foco principal a discussão e a reflexão sobre o papel do plano de aula como instrumento mediador no desenvolvimento docente. Para tanto, analisamos dois modelos de plano de aula a partir da configuração do contexto de produção, dos elementos constitutivos do gênero (macroestrutura), assim como das dimensões do planejamento conforme proposto por Lanferdini (2019) com base em estudos sobre o trabalho do professor realizados por Machado (2009; 2007).

Com o intuito de alcançar nossos objetivos, organizamos este artigo em quatro partes . Primeiramente, refletimos sobre o papel do plano de aula no planejamento didático e suas contribuições na formação docente. Em seguida, discutimos o conceito de mediação e o plano de aula como instrumento mediador. Na sequência, situamos nosso estudo quanto ao contexto de pesquisa e aos procedimentos de análise empregados e, por fim, apresentamos a discussão dos resultados de pesquisa.

O PLANO DE AULA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

O plano de aula é um instrumento didático-pedagógico de planejamento por meio do qual o aluno-professor sistematiza uma situação didática real, articulando os conhecimentos a serem ensinados às prescrições de ensino e às condições do contexto de atuação. Trata-se de um dispositivo que integra uma série de informações relevantes, tais como: alunos, professor(es), instituição, conteúdos, objetivos de ensino, metodologias, recursos didáticos, avaliação, espaço, bibliografia, dentre outros. A integração de tais informações orienta a ação docente em sala de aula, de forma que o professor possa ter mais consciência acerca do processo de ensino.

Segundo Libâneo (1990), quando tratamos das características e finalidades do planejamento, há três níveis a serem considerados: plano da escola, plano de ensino e plano de aula. O plano da escola é um documento global, pois nele encontramos informações gerais que estabelecem relações entre a escola e o sistema escolar, bem como entre o Projeto Político-Pedagógico e os planos de ensino da instituição. O plano de ensino, por sua vez, apresenta uma previsão dos objetivos e das tarefas do trabalho dos professores para um ano ou semestre, trata-se de um documento mais delimitado, no qual se explicita objetivos, conteúdos e desenvolvimento metodológico.

Já o plano de aula, de acordo com Libâneo (1990, p. 225), “é a previsão do desenvolvimento do conteúdo para uma aula ou conjunto de aulas e tem um caráter bastante específico”. Corroborando a explicitação do autor, o plano de aula propicia uma organização mais precisa do ato de ensino, o que pode contribuir para uma implementação mais efetiva e possibilitar a obtenção de melhores resultados de aprendizagem.

No entanto, Libâneo (1990) enfatiza que a utilização de tais planos não assegura, por si só, o bom andamento dos processos de ensino. Para o autor, é necessário que esses instrumentos estejam intrinsecamente ligados à prática pedagógica, sendo continuamente revistos e refeitos. A partir das colocações do autor, é possível entender que os planos, mais especificamente, o plano de aula, não devem ser compreendidos como documentos estáticos e imutáveis, mas como instrumentos flexíveis que podem ser adaptados de acordo com as necessidades e desafios de cada contexto de intervenção. Para tanto, o professor precisa estar aberto às mudanças e aos ajustes necessários durante a trajetória de ensino de modo a ressignificar suas práticas formativas para que os objetivos estabelecidos sejam alcançados mais efetivamente.

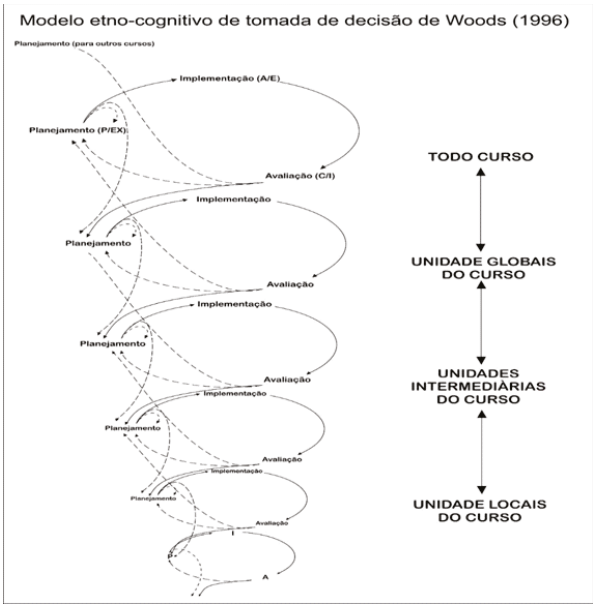
Na formação inicial de professores, o plano de aula é, geralmente, trabalhado de modo teórico-prático, com o objetivo de contribuir com a organização sistemática do processo de ensino e de desenvolver as capacidades docentes de planificação (Stutz, 2012) dos (alunos-) professores. Dessa forma, esse dispositivo apresenta dupla função, constituindo-se como um instrumento de planejamento didático ao mesmo tempo que é mediador no processo de desenvolvimento profissional, conforme discutiremos mais adiante neste trabalho.

Como instrumento de planejamento, Ubaque-Casallas e Aguirre-Garzon (2020) explicam que os planos de aula ajudam os professores, especialmente os que se encontram em formação inicial, a organizar conteúdos, materiais, objetivos de ensino, estratégias, procedimentos instrucionais, avaliação, bem como a gerir o tempo das aulas. Além disso, como instrumento de formação, o plano de aula constitui-se como um espaço de (re)construção epistemológica no qual os professores (re)configuram seus conhecimentos pessoais e disciplinares. Dessa maneira, o processo de produção de planos de aula não deve ser entendido como o preenchimento mecânico de tabelas ou planilhas que burocratizam o processo de ensino, mas como uma oportunidade para que os professores possam ressignificar as propostas metodológicas de ensino, em suas práticas, já estabelecidas em sua(s) área(s) de atuação e/ou criar novas formas de ensinar.

Ampliando as concepções dos autores, neste trabalho, partimos da premissa de que a construção de planos de aula constitui-se como um espaço potencial de reflexividade sobre os processos de ensino e de aprendizagem, podendo gerar desenvolvimento ao aluno-professor, uma vez que, no trabalho de planejamento, o professor tem a oportunidade de refletir, avaliar e re(interpretar) suas ações, recriando e tomando consciência de sua própria prática. As relações entre planejamento e desenvolvimento evidenciadas neste estudo não são entendidas de forma causal (planejamento-desenvolvimento), mas realizam-se em um movimento cíclico e contínuo de construção e (re)construção, em um movimento espiral de planejamento.

Para melhor entender o exposto, tomamos por base a explicitação de Woods (1996), para o qual o planejamento[6] do ensino é um processo recursivo de tomada de decisões. Para a análise dos processos de planejamento, o autor propõe o modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas, o qual inclui: a) a fase de planejamento, a qual envolve as decisões e organizações que resultam em um plano); b) a fase de implementação, que engloba as ações e os eventos realizados em contexto de ensino; e, c) a fase de avaliação, a qual compreende a avaliação e a interpretação das ações e eventos realizadas nas fases anteriores, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Modelo "etno-cognitivo" de tomada de decisões de professores de línguas



Fonte: Woods (1996, p.139).

6 Woods (1996) defende um entendimento ampliado do processo de planejamento, o qual engloba as ações de preparação de aula, implementação do ensino e avaliação/interpretação das ações realizadas.

Embora os estudos de Woods (1996) se voltem ao trabalho de planejamento docente de forma mais ampla, consideramos que suas ideias podem ser estendidas também à construção de planos de aula, levando-se em conta as possibilidades de planificação desse instrumento. Assim, tecendo um diálogo com Libâneo (1990), ao planejar, os professores articulam conhecimentos didáticos e metodológicos específicos de sua área de atuação a conhecimentos de sua própria experiência prática. Desse modo, a cada nova etapa de ensino, o professor vai registrando, em seus planos, novos conhecimentos e novas experiências, enriquecendo sua prática profissional e desenvolvendo segurança.

Nesse sentido, entendemos que a reflexividade, possibilitada pelo trabalho de planejamento, não ocorre em uma relação direta reflexão-ação (construção de conhecimentos a partir da reflexão), mas como "um ato voluntário crítico de pensamento que se movimenta em direção à transformação da consciência, sendo gerado na interação humana com outros, com o meio, com conhecimentos construídos sócio-historicamente e mediado por instrumentos" (Lanferdini, 2019, p. 137). Como defendemos em trabalhos anteriores, a reflexividade sobre os processos de ensino e aprendizagem pode ser mobilizada e intensificada por meio de outros instrumentos formativos como a socialização de diários, a autoconfrontação e instruções ao sósia (Lanferdini, 2019; Stutz, 2012; Tognato, 2009; Clot, 2006).

Diante do exposto, ressaltamos que o plano de ensino pode ser considerado um instrumento mediador na formação docente, conforme discutiremos na próxima seção.

O PLANO DE AULA COMO INSTRUMENTO MEDIADOR

Iniciamos esta seção explicitando a definição de instrumento concebida como a criação artificial de caráter social que serve para que o indivíduo domine complexos processos sígnicos de si ou de *outrem*. Conforme explica Vigotski (1999, p. 94), "ao inserir-se no processo de comportamento, o instrumento psicológico modifica de forma global a evolução e a estrutura das funções psíquicas, e suas propriedades determinam a configuração do novo ato instrumental". Em outras palavras, por meio de instrumentos, o indivíduo pode tomar consciência de situações, elementos, condições, passos e conceitos. A sistematização viabilizada pelo instrumento permite ao indivíduo tornar perceptíveis as situações que vivencia, e, desse modo, modificar sua maneira de pensar, falar e agir.

Nessa perspectiva, tomamos o plano de aula como instrumento potencializador da formação de professores, por possibilitar a apreensão de novos conhecimentos. Diante das diversas dimensões e aspectos que precisam ser levados em conta sobre os pré-construídos[7] da atividade docente na esfera escolar, consideramos necessário utilizar instrumentos mediadores para auxiliar (alunos-) professores, em um primeiro momento, a descompactar atos naturais, considerados por Vigostki (1999) como formas de artificializar a ação. Para o autor, tais atos são segmentados durante a formação, por isso, colocá-los em atos menores ou desdobrá-los para que estes possam se tornar perceptíveis ou compreensíveis ao futuro docente pode propiciar a tomada de consciência sobre o funcionamento dos instrumentos mediadores, como é o caso do plano de aula.

Nessa esteira de pensamento, Schneuwly (2009) utiliza o termo elementarização, no sentido de colocar em elementos menores uma determinada ação para auxiliar o aprendiz no entendimento do raciocínio, das explicações, das formas complexas de agir que se busca apreender. Desse modo, os instrumentos de caráter psicológicos são responsáveis por colocar o todo em partes menores, no intuito de viabilizar "toda uma série de funções novas" (Vigotski, 1999, p. 97). Assim, ao ser inserido no lugar do processo natural, o instrumento artificial/psicológico "modifica também o curso e as diferentes características (intensidade, duração, sequência, dentre outros) de todos os processos psíquicos que fazem parte do ato instrumental, substituindo certas funções por outras" (p. 97). Enfim, para o autor, o instrumento artificial/psicológico gera a tomada de consciência sobre os elementos do ato natural, e, com isso, possibilita ao indivíduo aprendiz ampliar, modificar, recriar a estrutura da atividade.

Com base nessas discussões, elaboramos o seguinte questionamento: qual é o lugar do instrumento artificial/psicológico na realização de atividades? Por meio de um viés sociointeracionista, partimos da compreensão de que, para realizarmos uma ação, temos o indivíduo que age sobre um objeto ou determinada circunstância e que, para tanto, utiliza-se de instrumentos físicos e/ou psíquicos sócio-historicamente construídos, os quais podem delimitar suas escolhas e formas de agir. Para Schneuwly (2004[1994], p. 23),

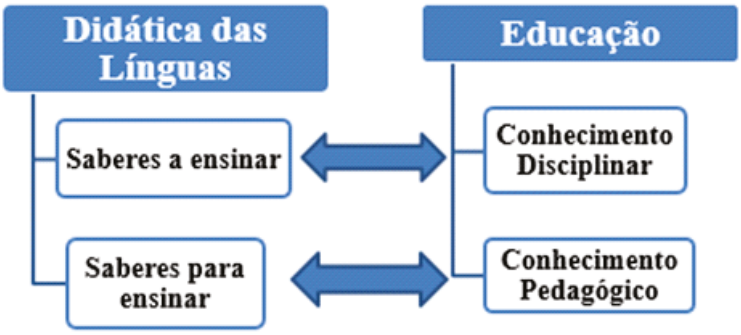
7 De acordo com Bronckart (2008, p. 112), "os pré-construídos humanos orientam o desenvolvimento das pessoas que, por sua vez, alimentam os pré-construídos coletivos, desenvolvendo, transformando e contestando-os". Em outras palavras, segundo Tognato (2009), se os pré-contruídos interferem no desenvolvimento das pessoas, estas também interferem nos construtos coletivos.

> (...) a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis. Os instrumentos encontram-se entre o indivíduo que age e o objeto sobre o qual ou a situação na qual ele age: eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual é levado a agir. (Schneuwly, 1994/2004, p. 23)

Na formação docente, no meio acadêmico, o instrumento artificial/psicológico medeia os saberes a ensinar e para ensinar, o professor formador tem como objetivo ensinar saberes aos professores em formação, pautando-se em vários instrumentos. Esses instrumentos psíquicos contemplam os gêneros acadêmicos e profissionais que apresentam complexidades diversas. Os saberes a ensinar e para ensinar (Hofstetter; Schneuwly, 2009) encontram-se disponíveis e pré-estabelecidos na esfera escolar e acadêmica por meio de textos que apresentam configurações específicas e que, por essa razão, são vinculados aos gêneros textuais/discursivos.

Diante do exposto, corroboramos as ideias Tognato e Buttler (2020) ao proporem uma correlação entre os saberes apresentados Hofstetter e Schneuwly (2009) da Escola de Genebra e os conhecimentos propostos por Libâneo (2015) no Brasil, ressaltando que os saberes a ensinar parecem estar associados aos conhecimentos disciplinares, assim como, os saberes para ensinar parecem estar associados aos conhecimentos pedagógicos, como ilustra a Figura 2.

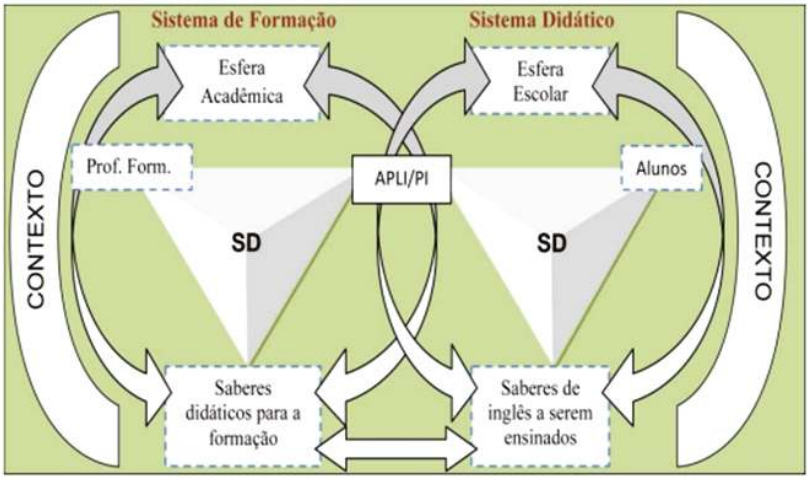
Figura 2 – Correlação entre saberes docentes e conhecimentos da educação



Fonte: Tognato e Buttler (2020, p.195), com base em Hofstetter e Schneuwly (2009) e Libâneo (2015).

A mobilização ou apreensão desses instrumentos sobre como produzir os textos e saberes, tanto teóricos quanto práticos, pelos professores em formação geram maior autonomia e viabilizam a realização de ações de ensino na esfera escolar. Nesse “novo” meio, o aluno-professor utilizará instrumentos para criar espaços e guiar ações dadas as interações que propiciem condições para a aprendizagem dos alunos da Educação Básica. Diante disso, a fim de possibilitar uma imagem visual de como tais movimentos acontecem na formação inicial, Stutz (2012) e Stutz e Cristovão (2011) elaboraram um esquema de duplo triângulo que representa o sistema didático para a formação de professores, como podemos ver na Figura 3 a seguir:

Figura 3 – Sistema didático para a formação de professores



Fonte: Stutz (2012, p.96).

O esquema de duplo triângulo representa a articulação da proposta de sequência didática (SD[8]) entre dois sistemas de ensino na formação inicial docente, um

8 O sistema de formação é mediado por instrumentos diversos, embora na figura sejam para a proposta de sequência didática, a qual é compreendida como um conjunto de atividades e textos - orais, escritos ou multimodais - agrupados em módulos e que tem como objetivo prover oportunidades para ensinar um gêneros de texto, no sentido de prover ao aluno o domínio e possibilidade de realizar uma ação de linguagem (Schneulw; Dolz, 2004). As propostas de sequências para serem implementadas, tem no plano de aula o recorte das partes específicas e das adequações necessárias para que ocorra mais um pequeno passo da transposição didática. O plano de aula é, portanto, o instrumento no qual são planificadas e descritas por escrito as ações a serem desenvolvidas pelo professor nas condições que envolvem o contexto de uma turma específica com os objetivos de ensino e do que se espera que os alunos tenham condições de aprender.

proveniente da formação acadêmica e outro da didatização, situado na esfera escolar (Stutz, 2012; Stutz; Cristovão, 2011). Considerando o exposto, entendemos que, assim como as sequências didáticas (SD) e as unidades didáticas, os planos de aula podem se constituir como instrumentos que articulam esses dois sistemas de ensino, contribuindo para que o aluno-professor domine complexas ações da atividade docente.

A seguir apresentamos as dimensões do trabalho docente e do planejamento de SD utilizadas para análise de dados neste trabalho.

AS DIMENSÕES DO TRABALHO DOCENTE E DO PLANEJAMENTO DE SD

Com base em estudos desenvolvidos por autores filiados à Clínica da Atividade (Clot, 2006; 2017; Faita, 2004), à Ergonomia da Atividade (Amigues, 2004; Saujat, 2004; Roger, 2007) e em Bronckart (2004), Machado (2007; 2009) compreende que a atividade do trabalho educacional é caracterizada pelos seguintes aspectos: a) *situada*, porque sofre influências contextuais, sendo pessoal e sempre única, engajando o trabalhador em diferentes dimensões (física, cognitiva, emocional, etc.), ao mesmo tempo que é impessoal, envolvendo prescrições de instâncias externas e hierarquicamente superiores; b) *prefigurada*, considerando que o trabalhador procura reelaborar as prescrições recebidas, transformando-as em autoprescrições, buscando um caminho que articule as prescrições às suas condições objetivas e subjetivas de trabalho); c) *mediada* por instrumentos materiais ou simbólicos, uma vez que o trabalhador se apropria de artefatos socialmente construídos e os transforma em instrumentos para o seu agir; d) *interacional*, constituindo-se em um processo interativo e multidimensional de mão dupla, em um movimento dialético, visto que, ao agir sobre o meio, com a utilização de instrumentos, o trabalhador os transforma e é transformado por eles; e) *interpessoal*, por interagir com outros sujeitos presentes e ausentes em sua realização de trabalho; f) *transpessoal*, dado que é guiada por modelos de agir sócio-historicamente construídos pelos coletivos profissionais; h) *conflituosa*, considerando que o trabalhador realiza escolhas a fim de re(direcionar) seu agir e, ao mesmo tempo, por ser fonte de aprendizagem, desenvolvimento ou fonte de impedimento para estas aprendizagens.

Em seus estudos, Machado (2007, 2009) refere-se à atividade de trabalho de forma geral, estendendo tais características também ao trabalho docente. Com base nos

estudos da autora, Tognato (2009) afirma que produzir um plano de aula no contexto de formação docente inicial pode contribuir para melhor compreendermos a constituição ou característica da situação de trabalho do professor como um *agir ininterrupto,* uma vez que, ao finalizar uma aula, o professor já faz uma avaliação dela, o que serve de base para planificação da próxima, asserção essa que dialoga com as proposições de Woods (1996) sobre trabalho de planejamento docente, conforme apresentado anteriormente.

A partir da caraterização do trabalho docente realizada por Machado (2007, 2009), Lanferdini (2019) ao investigar o trabalho de planejamento de SD realizado por alunos-professores no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), identificou sete dimensões do planejamento de SD, conforme descritas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Dimensões do Planejamento de SD

DIMENSÕES DO PLANEJAMENTO DE SD
Dimensão social/interacional: o planejamento ocorre em uma rede múltipla de relações sociais existentes. Envolve prescrições e orientações de ensino que perpassam os diferentes níveis da atividade educacional (MACHADO, 2009b), bem como envolve a interação com outros (alunos, coletivo de trabalho, outros professores, etc.) participantes do ensino. Ao planejar o professor considera o contexto mais imediato e mais amplo de intervenção.
Dimensão prefigurativa ou autoprescritiva: o planejamento demanda a reelaboração de prescrições e orientações teóricas e de documentos oficiais de ensino e a construção de autoprescrições para o agir, a fim de adequar tais prescrições e/ou orientações às condições objetivas e subjetivas de trabalho.
Dimensão transpessoal: o planejamento é guiado por modos de fazer comuns ao *métier* de professor.
Dimensão conflituosa: o planejamento é potencial de gerar tensões/conflitos, portanto, potencial de gerar desenvolvimento.
Dimensão cognitiva: o planejamento envolve processos cognitivos os quais não podem ser acessados diretamente, mas podem ser interpretados quando externalizados pela linguagem.
Dimensão de reflexividade: o planejamento é potencial de propiciar reflexividade em relação ao objeto de ensino, aos conteúdos a serem ensinados, às ações de ensino, aos recursos utilizados, à organização das aulas, ao gerenciamento da classe, à própria formação, etc. Outros instrumentos podem ser usados para propiciar a reflexividade sobre os processos de planificação.
Dimensão afetiva: o planejamento demanda o engajamento do professor em sua subjetividade (de forma física, emocional e cognitiva).

Fonte: Lanferdini (2019, p. 334).

Embora, Lanferdini (2019) tenha investigado, especificamente, o trabalho de planejamento de SD de gêneros textuais, utilizamos as dimensões identificadas pela autora como categorias para análise dos modelos de planos de aula dados desta pesquisa (conforme descrevemos na seção de procedimentos de análise de dados), visto que elas podem ser estendidas também a outras situações de planejamento docente por possibilitarem reflexões acerca do trabalho de planificar como um todo, considerando as especificidades de cada situação.

Na seção que segue, apresentamos a descrição dos contextos em que os modelos de planos de aula são utilizados.

CONTEXTOS DE PESQUISA

No que tange à natureza deste estudo, ancoramos este trabalho na perspectiva interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008), analisando os dados e relacionando-os ao contexto sócio-histórico mais amplo da formação docente inicial de modo a contribuir para uma maior compreensão dos aspectos sociais que o envolvem. Nesse sentido, o contexto de produção desta investigação contempla dois cursos de Letras (Inglês e Português/Inglês) de duas universidades públicas do estado do Paraná, Brasil.

O primeiro contexto, denominado por nós de curso 1, trata-se de um curso de Letras-Inglês, criado na década de 1970, o qual encontra-se inserido no Departamento de Letras de uma universidade localizada na região centro-oeste do Paraná. Inicialmente, o curso era ofertado em formato de licenciatura em habilitação dupla (Letras Português/Inglês). No entanto, a partir do ano de 2003, passou a ser ofertado em formato de licenciatura única (Inglês e literaturas de Língua Inglesa). O curso é noturno, tem duração mínima de 4 e máxima de 7 anos. O plano de aula é utilizado, como instrumento de formação, no terceiro e quarto ano do curso de Letras, nas disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, as quais, diferentes de outras disciplinas, são realizadas em parceria com escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. O plano de aula é uma das exigências constantes nas prescrições da disciplina, e deve ser construído pelos alunos-professores, a fim de realizar a implementação das atividades práticas de estágio na escola.

No que se refere ao segundo contexto investigado, denominado por nós como curso 2, trata-se de um curso de Letras implantado em 1974, possui dupla licenciatu-

ra, sendo: Língua Portuguesa e LI com suas respectivas Literaturas. Neste contexto, o curso também é noturno com a duração mínima de 4. Nesta instituição, o plano de aula é utilizado como instrumento formativo de modo a despertar no estudante e no aluno-professor o interesse pelos elementos constitutivos de uma aula, a fim de que desenvolva consciência de sua estrutura e organização. Para tanto, o plano de aula vem sendo trabalhado em diferentes disciplinas, tais como: Estágio Supervisionado II, Prática de Ensino (ambas no quarto ano do curso de Letras) e Língua Inglesa I (primeiro ano do curso de Letras). No caso deste estudo, focamos no trabalho com o plano de aula implementado nesta última disciplina como uma atividade complementar a uma unidade didática de LI trabalhada com os (alunos-) professores.

Na sequência, apresentamos os procedimentos utilizados nas análises dos dois modelos de planos de aula implementados nos contextos descritos nesta seção.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Quanto à escolha do gênero plano de aula para a realização deste estudo, consideramos a importância e a necessidade de se aprofundar as discussões sobre este instrumento formativo por nos permitir uma retomada de aspectos essenciais da prática pedagógica como elementos que antecipam a compreensão da constituição de uma aula no sentido de ampliar as capacidades docentes no processo de desenvolvimento do aluno-professor.

Os dois modelos de plano de aula, dados deste estudo, foram analisados a partir da configuração do contexto de produção do gênero textual, dos seus elementos constitutivos (macroestrutura) e das dimensões de planejamento de SD propostas por Lanferdini (2019), as quais foram desenvolvidas com base em estudos sobre o trabalho do professor realizados por Machado (2007; 2009).

As análises do contexto de produção compreendem o levantamento das condições de produção dos planos de aula (objetivos de comunicação, enunciador(es), destinatário(s), lugar e momento de produção, dentre outros), tais análises perpassaram as demais, propiciando um maior diálogo entre as discussões e reflexões realizadas. As análises da macroestrutura dos modelos de planos de aula, por sua vez, nos permitiram entender melhor como os elementos constitutivos do gênero podem contribuir para o trabalho de planejamento dos alunos-professores, indicando possíveis reconfigurações. Já as análises das dimensões de planejamento de SD nos permiti-

ram investigar aspectos específicos do ato de planificar possibilitados pelos modelos de planos de aula.

Como mencionado anteriormente, embora, o estudo de Lanferdini (2019) seja voltado ao trabalho de planejamento de SD de gêneros textuais, o qual envolve uma produção textual oral ou escrita por parte dos alunos e que nem toda aula apresente tal objetivo, entendemos que as dimensões identificadas pela autora podem também ser mobilizadas em outras situações de planejamento, como as possibilitadas pela construção de planos de aula, por exemplo.

Na próxima seção, apresentamos as análises dos dados.

MACROESTRUTURA DOS PLANOS DE AULA

A análise da macroestrutura permite-nos observar os modelos de planos de aula a partir de suas seções constitutivas, conforme utilizadas em ambos os contextos investigados. Em relação ao contexto do curso 1, o modelo de plano de aula foi construído e, é utilizado por uma das professoras formadoras responsáveis pela disciplina de Estágio Supervisionado I e II da universidade[9], sendo compartilhado com os (alunos-) professores como um dos instrumentos para o planejamento das aulas. Os emissores do plano de aula, são no caso, os (alunos-) professores, que se apoiam no modelo oferecido pela professora formadora para produção de seus próprios planos de aula. Os destinatários são a professora formadora, para a qual os (alunos-) professores precisam entregar o plano de aula como um dos instrumentos de avaliação da disciplina e a professora regente, a qual recebe um exemplar do plano de aula, como documento oficial que sistematiza a proposta de intervenção em suas turmas.

O modelo é composto de cinco partes. Na primeira parte, constam os elementos contextuais, os envolvidos no ensino (professor formador, professor regente, alunos--professores, turma), espaço físico (escola), espaço temporal (horário, período e data)

9 Esperamos que as reflexões propiciadas por este artigo possam, futuramente, suscitar discussões envolvendo os demais professores formadores que ministram a disciplina de Estágio Supervisionado na instituição, promovendo a melhoria dos possíveis modelos de planos de aula utilizados pelo coletivo de trabalho. Além disso, almejamos que tais discussões e reflexões possam, de alguma forma, envolver os (alunos-) professores e professores regentes, visando à construção de planos de aula mais alinhados às necessidades de planejamento dos (alunos-) professores e das escolas.

e o nome da disciplina. A presença de tais elementos pode contribuir para que o aluno-professor tenha uma maior compreensão sobre as condições do contexto de intervenção, podendo dessa forma alinhar melhor suas ações de ensino às possibilidades objetivas de trabalho. Esta parte do modelo do plano de aula pode suscitar reflexões sobre o lugar e os envolvidos no processo de ensino como: b) quem são os alunos? c) quem é a professora regente? c) qual é a escola que irei atuar? c) quando irei atuar?

Na segunda parte, é prevista a descrição do(s) conteúdo(s) a ser(em) abordado(s), o objetivo geral e os objetivos específicos a serem alcançados. Elementos estes que nos permitem obter um entendimento mais ampliado sobre os saberes a serem ensinados e sobre os resultados que se desejam alcançar com a proposta de ensino. Em outras palavras, essa parte demanda que os (alunos-) professores especifiquem e descrevam os conhecimentos a serem ensinados em sala de aula e os resultados de ensino que desejam alcançar, o que pode propiciar possíveis reflexões sobre o processo de ensino como: a) o que irei ensinar?; b) tenho domínio sobre esses conteúdos?; c) quais são seus possíveis lugares de acesso ou consulta?; e, d) o que quero que os alunos aprendam e/ou desenvolvam?

A terceira parte possibilita ao aluno-professor selecionar os procedimentos didático-pedagógicos a serem utilizados durante a implementação das ações que pretende realizar com os alunos. A fim de facilitar a condução, as ações são apresentadas de forma fragmentada por meio dos procedimentos de: introdução, durante a aula, conclusão e pós-aula, caso sejam previstas atividades extraclasse. Na parte dos procedimentos, o plano de aula ainda demanda calcular uma estimativa sobre a duração da realização de cada uma das ações, no intuito de se obter um melhor gerenciamento do tempo. Nessa parte, as possíveis reflexões possibilitadas estão relacionadas aos procedimentos necessários a serem mobilizados para se atingir os objetivos de ensino e ao tempo que se dispõe para a intervenção. Tais elementos pemitem-nos tecer reflexões sobre o processo de ensino, tais como: a) como ensinarei? c) quais proposta(s) metodológica(s) de ensino posso utilizar? b) como esses conteúdos são geralmente ensinados por outros professores? c) quanto tempo/aulas tenho para ensinar?

Na quarta parte, são listados os recursos e materiais utilizados, visando a permitir que o aluno-professor pense sobre os recursos didáticos que precisará mobilizar para atingir os seus objetivos de ensino. Esta parte do modelo de plano de aula pode suscitar reflexões, como as seguintes: a) quais recursos a escola dispõe? b) quais recursos disponho para realizar a aula? c) tenho domínio sobre o funcionamento dos recursos selecionados para aula?

Por fim, na quinta parte, há espaço para as referências que serviram de base para o planejamento da aula. Elemento este que demanda que os (alunos-) professores explicitem os embasamentos téoricos e práticos utilizados para o planejamento. Essa parte é potencial de suscitar reflexões sobre as precrições de ensino, tais como: a) quais autores embasam minhas ações de ensino? b) minha(s) aula(s) contemplam as orientações dos documentos prescritivos de ensino da educação básica?

O modelo do plano de aula descrito é ilustrado na Figura 4.

Figura 4 - Macroestrutura de plano de aula do Estágio Supervisionado do curso 1

Modelo de plano de aula - Estágio Supervisionado - Curso - Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa		
Escola	Período	Aluno(a)-professor(a):
Turma	Horário	Prof(a). regente
Disciplina	Data da aula	Prof(a). supervisor(a)
Conteúdo		Plano de aula N.
Objetivo geral:		
Objetivos específicos:		
Procedimentos introdutórios da aula		(tempo estimado ….. min)
Procedimentos durante a aula		(tempo estimado ….. min)
Procedimentos conclusivos da aula:		(tempo estimado ….. min)
Procedimentos pós-aula:		
Material:		
Referências:		

Fonte: Elaborado por uma das autoras deste texto.

Pela análise da macroestrutura do modelo de plano de aula acima, podemos observar que o dispositivo solicita que o aluno-professor articule: a) conhecimentos sobre o contexto de intervenção; b) conteúdos (conhecimentos) a serem ensinados; c) objetivos de ensino; d) ações didáticas necessárias e/ou possíveis de serem realizadas; e) os recursos e materiais necessários e/ou disponíveis para o ensino; e) o tempo disponível para desenvolvimento da aula. Embora, o modelo de plano de aula apresente elementos essenciais à condução de uma aula, sendo esses potenciais de gerar reflexões importantes sobre o processo de ensino, temos consciência de que apenas a presença deles no dispositivo não é garantia de tomada de consciência sobre tais elementos, sendo necessária a utilização associada de outros instrumentos de formação como a socialização de diários, a autoconfrontação, a produção de SD e modelos didáticos, conforme defendido por Lanferdini (2019; 2012), Stutz (2012), Tognato (2009), Cristovão (2005), entre outros autores.

No que se refere ao modelo de plano de aula utilizado no contexto do curso 2, este foi utilizado como atividade complementar a uma unidade didática do gênero diário de leitura[10], voltada ao letramento profissional de alunos-professores do primeiro ano do curso de Letras noturno, na disciplina de Língua Inglesa I, e implementada no período de ensino remoto no final do ano letivo de 2021. Na atividade da unidade didática, os alunos-professores deveriam elaborar um plano de aula para um contexto hipotético de ensino, considerando que ainda estavam no início do curso e, portanto, ainda não inseridos em contextos reais de ensino.

O modelo proposto aos alunos-professores é organizado de acordo com os elementos: etapa/atividades, objetivos, procedimentos e recursos didático-pedagógicos de cada atividade. A organização do plano de aula contempla as seguintes etapas: a) pré-atividade (introdução à aula); b) desenvolvimento da aula (podendo ser sistematizado por meio de várias atividades); c) pós-atividade (conclusão); d) tarefas (atividades extraclasse); e, e) referências (bibliografia utilizada). Na figura 5, apresentamos a macroestrutura do plano de aula utilizado no contexto do curso 2.

Figura 5 - Macroestrutura de plano de aula utilizado na disciplina de Língua Inglesa I do curso 2

MODELO PARA PRODUÇÃO DE PLANO DE AULA NA DISCIPLINA DE LÍNGUA INGLESA I - 4º BIMESTRE 2021

Nome – "Topico"
Estudante/Professor(a) em formação:

ETAPAS/ATIVIDADES	OBJETIVOS	PROCEDIMENTOS	RECURSOS
Introdução (Atividade/s Preparatória/s para a parte central da aula)			
Pré-Atividade			
Desenvolvimento da Aula – Parte Principal			
Atividade 1:			
Atividade 2:			
Atividade 3:			
Conclusão (Atividade/s de fechamento da aula)			
Pós-Atividade:			
TAREFAS			
Atividade 1:			
Atividade 2:			

REFERÊNCIAS: ...

Fonte: Elaborado por uma das autoras do contexto do curso 2.

10 Trata-se de um material didático intitulado *CLERET - Critical Language Education Routes for English Teachers* produzido por Cristovão e Miquelante (2021). Tal proposta faz parte do módulo *Professional Literacy in Teacher Education*, o qual é dividido em dois momentos: a) uma sequência de atividades de compreensão de texto com foco no reconhecimento do gênero diário de leitura, destacando uma organização de aula com base em três momentos, a saber: *pre-Reading*, *while-reading* e *post-reading*; b) uma seção denominada *In the Teacher's Shoes,* na qual os alunos deveriam analisar um plano de aula de modo a reconhecer seus elementos constitutivos no sentido de produzir seus próprios planos de aula. Após a produção, os planos de aula construídos pelos alunos-professores deveriam ser compartilhados e discutidos com a turma.

Pela análise da macroestrutura do modelo de plano de aula, notamos que, embora organizado de forma diferente, o dispositivo apresenta elementos similares àqueles encontrados no modelo do curso 1, incluindo: a) detalhamento das atividades didáticas a serem realizada; b) objetivos de ensino; c) ações e procedimentos didáticos necessários e/ou possíveis de serem realizadas no contexto de intervenção; bem como os d) recursos e materiais necessários e/ou disponíveis para o ensino.

Os dois modelos se diferem, principalmente, em relação às informações contextuais e à explicitação das atividades didáticas realizadas. O modelo utilizado no curso 1 solicita uma série de informações contextuais, as quais não são elencadas no modelo do curso 2. A nosso ver, isso ocorre pelo fato de o contexto de produção do gênero do curso 1 ser um contexto real de intervenção (Estágio Supervisionado), enquanto que no curso 2, a construção do plano de aula é realizada para uma situação hipotética de ensino, já que faz parte de uma das atividades de uma unidade didática implementada em uma turma de primeiro ano do curso de Letras.

Desta maneira, as análises indicam como um ponto de melhoria (reconfiguração) para o modelo de plano de aula utilizado no curso 2, a inserção de informações sobre o contexto de intervenção (mesmo que de forma hipotética), uma vez que, como demonstrado nas análises acima, uma maior compreensão sobre esses aspectos pode contribuir com o planejamento de atividades didáticas mais adequadas às necessidades dos alunos e com a reflexividade dos alunos-professores sobre os envolvidos no processo de ensino e sobre contexto de atuação.

Quanto à explicitação das atividades didáticas, o modelo de plano de aula utilizado no curso 2 exige a indicação das atividades a serem desenvolvidas na aula, enquanto que, no curso 1, as atividades são, geralmente, apresentadas em um documento à parte, anexo ao plano de aula. Além disso, destacamos que, no modelo do plano de aula do curso 1, conforme experiência das práticas realizadas, os objetivos específicos nem sempre são correlacionados aos procedimentos das atividades propostas, o que pode gerar uma dificuldade na planificação. Ao passo que no modelo do curso 2, os objetivos devem ser pensados para cada uma das atividades propostas, assim como os procedimentos e os recursos a serem utilizados, o que pode contribuir para uma compreensão mais ampliada e precisa sobre as questões de ensino. Desse modo, um ponto de melhoria para o modelo de plano de aula utilizado no curso 1 seria encontrar formas mais explícitas de articulação entres os objetivos específicos de ensino e os procedimentos das atividades propostas.

Com isso, sintetizamos a comparação entre os elementos constitutivos dos modelos de plano de aula utilizados em ambos os contextos investigados, como mostra a Figura 6.

Figura 6– Estudo comparativo do plano de aula das instituições investigadas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme é possível evidenciar na figura 6, em ambos os modelos de planos de aula, observamos um gesto didático de organização da aula que contempla: introdução, desenvolvimento, conclusão e atividades pós-aula. Tal configuração nos remete a uma organização de aula convencionalmente utilizada pelo *metier* profissional de professor, ou seja, trata-se de uma configuração amplamente aceita e utilizada entre os docentes. Quanto às principais diferenças identificadas pelo cotejamento realizado, estas se devem principalmente aos diferentes contextos e objetivos de utilização do gênero.

Na seção que segue, passamos às análises dos planos de aula no que se refere às dimensões de planejamento mobilizadas.

AS DIMENSÕES DE PLANEJAMENTO NOS PLANOS DE AULA

No que concerne às dimensões de planejamento e suas relações com os modelos de planos de aula analisados, destacamos os resultados de análise relacionados ao curso 1 investigado em função tanto das disciplinas nas quais o plano de aula foi

trabalhado, quanto pelo espaço para a disseminação deste estudo. Assim, apresentamos as nossas reflexões com base no quadro das dimensões de planejamento conforme propostas por Lanferdini (2019).

A primeira dimensão, a social/interacional, faz referência ao trabalho com as informações sobre o contexto imediato no qual o professor em formação pretende desenvolver a prática de regência do estágio. Nesta parte dos dados, notamos uma rede múltipla de relações nas quais entram em cena as vozes dos alunos (turma), da professora regente (professora da escola), da professora supervisora (professora formadora da universidade) e as vozes dos alunos-professores quando discutem e constroem os planos colaborativamente. Mesmo que de forma implícita, além das vozes elencadas, há diversas vozes sociais que permeiam contextos mais amplos, próprios dos caminhos da formação docente inicial nos quais há as imbricações dos saberes teóricos, institucionais e da prática. Esses saberes, que permeiam o trabalho docente na formação inicial, emanam das experiências práticas dos alunos-professores durante os períodos de observação participativa, da atividade de implementação por meio do ensino e das aulas ministradas na disciplina de estágio de todas as outras disciplinas da graduação.

A nosso ver, esses saberes são contemplados na próxima dimensão prefigurativa ou autoprescritiva, que é recorrente nos planos quando os alunos-professores inserem os documentos oficiais no último item do modelo do plano de aula do curso 1, que são as “referências”. Das experiências realizadas no trabalho de formação, consideramos que, de forma implícita, há a necessidade de se tecer relações entre os itens dispostos em documentos prescritivos com as indicações dos conteúdos e os direcionamentos das professoras formadoras com as capacidades e dificuldades dos alunos e à estrutura oferecida pela escola. A autoprescrição reporta-se ao trabalho do aluno-professor que assume o compromisso de planificar as ações com base no andamento das aulas e das condições sociossubjetivas. Nesse sentido, defendemos que os alunos-professores não atuam como meros executores, mas sim como atores responsáveis pelo seu agir e pelo direcionamento das ações em sala de aula.

O plano de aula tem a função de guiar os alunos-professores para a dimensão transpessoal, já que lhes é conferido o ato de planificar a ação a ser realizada na função que almejam exercer, a docência em LI, com a proposição de interagir com os alunos, de ensinar novos conteúdos e de mensurar seus resultados, isto é, o trabalho docente propriamente dito. A planificação possibilita aos alunos-professores dividir a

aula em ações menores e dar condições para que possam prever as atividades e as formas de abordá-las.

De modo geral, o estágio para docência é permeado de situações novas e desafiadoras, haja vista que, para uma grande parte dos alunos-professores, este é o momento em que se espera uma mudança de atitude e a formação de nova identidade, na qual o aluno passa a desempenhar o papel de professor. Esse processo é regado de tensões ou conflitos que, ao serem superados, sinalizam apreensão de novos conhecimentos e propiciam condições para o desenvolvimento profissional. Dessa forma, consideramos que o plano de aula provê um espaço para que novas formas de se projetar sejam dispostas e que colocam a dimensão conflituosa em evidência.

Outro aspecto, mesmo que não seja possível mensurar em primeira mão, mas que pode ser acompanhado no processo, são as operações psíquicas necessárias para realizar as ações planificadas. Nesse sentido, ressaltamos que as dimensões cognitivas são externalizadas pelos alunos-professores por meio de uma sequência lógica construída na planificação de atividades de introdução, desenvolvimento, conclusão e pós-aula. Planificação esta que possibilita o aluno-professor ministrar a aula de forma a guiar o aluno da educação básica para que este tenha a oportunidade de realizar antecipações, questionar, compreender, aprofundar e solidificar conteúdos em LI.

A dimensão da reflexividade é compreendida como um convite para retornar às ações desenvolvidas e realizar autoquestionamento sobre cada um dos procedimentos, interação e engajamento com a turma, metodologia e recursos didáticos utilizados, conforme indicamos pelas análises acima. A autoanálise gera novo olhar permitindo ressignificar a prática que contribui no planejamento das aulas subsequentes a partir de todo esse quadro reflexivo. Contudo, há perspectivas que apresentam guias com questões para direcionar os alunos-professores em reflexões sobre diversos aspectos após a implementação e que, a nosso ver, serviriam para auxiliar no uso do plano de aula de forma retrospectiva, avaliando as atividades realizadas, a condução dos gestos didáticos e o modo como os alunos foram ou não engajados. De acordo com Miller (2009, p. 121), podemos utilizar uma proposta de ação reflexiva por meio de questionamentos[11], conforme dispostos no Quadro 2.

11 Estes questionamentos encontram-se disponíveis em: https://shorturl.at/irvDT.

Quadro 2 – Questionamentos para proposta reflexiva após a aula

- How well did this lesson go?
- Did I make the right decisions before the lesson?
- Did I make the right decisions during the lesson?
- Where there any problems? Can I overcome these problems in another lesson?
- Were the students engaged in the lesson?
- Was I engaged in the lesson?
- What would I like to do differently when I teach this lesson again?

Fonte: Miller (2009, p. 121, adaptado).

Diante disso, destacamos também a importância da dimensão afetiva do planejamento, pois, embora não possa ser visualizada por meio da macroestrutura do plano de aula, consideramos este aspecto como um elemento que interfere nas ações de implementação e na própria ação de planificar. Assim, a nosso ver, uma planificação realizada de forma meticulosa está pautada em:

a) informações precisas, com a certificação de como abordar o conteúdo;

b) formas de interação para possibilitar o engajamento do público-alvo;

c) planificação de atividades construídas também na perspectiva interacionista;

d) disposição progressiva dos conteúdos e atividades.

Isso posto, defendemos que refletir sobre estes aspectos no plano de aula pode trazer resultados profícuos que favorecem o aluno-professor e os alunos da escola. Ademais, nesta dimensão afetiva, o planejamento demanda o engajamento do professor em sua subjetividade, envolvendo não somente a forma física, mas também a emocional e a cognitiva.

No que tange aos elementos constitutivos de cada plano de aula utilizado, alguns aspectos são evidentes como, por exemplo, o detalhamento mais específico em relação à implementação realizada no trabalho do curso 1.

Por fim, concluímos que este trabalho nos possibilitou refletir e ressignificar nossas compreensões acerca do ato de planejar e do papel desta tarefa do planejamento

como um dos elementos fundamentais do trabalho do professor, bem como da importância de sua antecipação no processo de formação docente inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No sentido de explicitarmos nossas conclusões acerca deste estudo, retomamos nosso objetivo que foi o de investigar como o plano de aula tem sido utilizado como instrumento formativo na educação de professores de LI em dois cursos de Letras (Inglês e Português/Inglês) de duas universidades públicas do estado do Paraná, Brasil.

As análises realizadas nos mostram como os elementos constitutivos dos planos de aula possibilitam a sistematização dos processos de planificação, considerando que o dispositivo demanda que o aluno-professor articule: a) conhecimentos sobre o contexto de intervenção; b) conteúdos (conhecimentos) a serem ensinados; c) objetivos de ensino; d) ações didáticas necessárias e/ou possíveis de serem realizadas; e) recursos e materiais necessários e/ou disponíveis para o ensino; e, f) tempo disponível para desenvolvimento da aula. Elementos esses essenciais à condução de uma aula. As análises das dimensões de planejamento nos permitiram caracterizar o trabalho de planificação possibilitado pelos modelos de planos de aula e nos evidenciam a complexidade dessa atividade docente.

Com isso, é possível inferir que o plano de aula é um instrumento que pode contribuir para a tomada de consciência sobre a sistematização de uma aula, uma vez que o dispositivo permite uma ação de antecipação da implementação como oportunidade de reflexão sobre o processo de planejamento, o que, por nós, pode ser considerado como processo psíquico de ampliação de saberes e capacidades docentes necessários a esta formação.

Por se tratar de um estudo inicial desenvolvido por nós sobre o tema e também pelo curto espaço que dispomos neste artigo, este trabalho não apresenta textos de planos de aula construídos pelos alunos-professores, por meio dos quais possivelmente poderíamos evidenciar indícios de tomada de consciência e/ou de desenvolvimento desses. Sugerimos, desta maneira, este enfoque para pesquisas futuras.

Por fim, esperamos que este estudo possa contribuir tanto para reflexões e discussões acerca do papel do planejamento como antecipação de um agir docente necessário à efetivação do ensino, tomado aqui como instrumento mediador no desen-

volvimento docente, quanto para a reconfiguração de nossas práticas formativas, bem como para a geração de pesquisas e trabalhos posteriores de modo a realizarmos um debate social em torno da planificação como elemento constitutivo da formação docente inicial.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, A. R. (Org.) *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador:* introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola. 135p. 2008.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: Educ, 2009 [1999].

BRONCKART, J-P. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da ANPOLL*, n. 19, p. 231-256, 2004.

BRONCKART, J-P.. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P.. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Tradução de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matêncio Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, A. R. (org.) *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 131-163.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho.* Trad. Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 1999/2006.

CRISTOVAO, V. L. L.; MIQUELANTE, M. A. *Critical Language Education Routes for English Teachers* – CLERET. Curitiba: Editorial Casa, 2021.

FAITA, D. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 55-80.

FRANCK, O. *A la recherche de l'archiélève lecteur* à *travers l'analyse du geste de planification:* rôle des élèves dans les modifications de séquences d'enseignement. 2017. 542 f. *Tese* (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade de Genebra, Genebra, 2017.

FARRELL, T. S. C. Lesson planning. In: RICHARDS, J. C.; RENANDAYA, W. (Org.), *Methodology in language teaching:* An anthology of current practice, Cambridge University Press, 2002, p. 30-39.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation. In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes.* Bruxelles : De Boeck, 2009, p. 6-22.

LANFERDINI, Priscila Azevedo da Fonseca. *O planejamento de sequências didáticas no PIBID: espaços para o desenvolvimento do aluno-professor de Língua Inglesa*. 2019. 422 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Didática.* São Paulo: Editora Cortez, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.40, n.2, p. 629-650, abr./jun. 2015

MACHADO, A. R. Diários de leituras: a construção de diferentes diálogos na sala de aula. *Linha D'Água, [S. l.]*, n. 18, p. 61-80, 2005. DOI: 10.11606/issn.2236-4242.v0i18p61-80. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37279. Acesso em: 30 maio. 2023.

MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: MACHADO, A.R. et al. (org.). *línguagem e educação:* o trabalho do professor em uma nova perspectiva. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 79-99.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. In: GUIMARÃES, A. M. M.; MACHADO, A. R.; COUTINHO, M. A. (org.). *O Interacionismo Sociodiscursivo:* questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 77-97.

MAGALHÃES, T. G.; TAVELA, M. C. W. Aprendendo a escrever um “diário de leitura”. *Portal do professor***.** 20 nov. 2009. Disponível em: . Acesso em: 25 abril 2020.

ROGER, J.-L. *Refaire son métier*: essais de clinique de l’activité. Ramonville Saint-Agne: Éditions Érès, 2007. 255p.

SAUJAT, F. *Ergonomie de l’activité enseignante et développement de l’expérience professionelle*: une approche clinique du travail du professeur. 2004. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)–Université d’Aix-Marseille I, 2002.

SAUJAT, F. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, A. R (org.). *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français:* le travail de lénseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Renne: Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Trad. e org.. Rojo, R.; Cordeiro. G. S.). Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21-39.

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de inglês*. 2012, 458p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012

TOGNATO, M. I. R. A *(re)construção do trabalho do professor de inglês pela linguagem.* 2009, 335p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

TOGNATO; BUTTLER, D. B. Resenhas dos livros didáticos aprovados pelo Guia PNLD 2020 de língua portuguesa: uma ferramenta para o trabalho docente. *Linha D'Água*, *[S. l.]*, v. 33, n. 2, p. 189-214, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/167039. Acesso em: 12 set. 2023.

UBAQUE-CASALLAS, D. F.; AGUIRRE-GARZON, E. *Re-Signifying Teacher Epistemologies Through Lesson Planning:* A Study on Language Student Teachers. Profile, Bogotá , v. 22, n. 2, p. 131-144, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script= sci_arttext & pid=S1657-07902020000200131 & lng= en\ nrm=iso>. Acesso em 21 jun. 2022.

VIGOTSKI, L. S. O método instrumental em psicologia. In: VIGOTSKI, L. S. *Teoria e Método em Psicologia.* (Trad. Claudia Berliner; revisão Elzira Alantes.). São Paulo: Martins Fontes, 1982/1999.

WOODS, D. *Teacher cognition in Language teaching:* beliefs, decision-making and classroom practice. Cambridge University Press, 1996.